

Rainer Michael Bodensohn

# „Schlüssel – qualifikationen“

generic skills  
qualifications clés  
core skills  
survival skills  
key qualifications

...

Didaktische Arbeitskategorie ?  
Bildungskategorie ?  
Qualifikationskategorie ?  
Reformkategorie ?  
Rationalisierungskategorie ?

Ein uneingelöstes Konzept der Bildungsreform  
Genese, Konnotationen, Kritik,  
Weiterentwicklungen  
Beispiele didaktisch-methodischer Anwendungen in Betrieben

Studienheft 11

3. Auflage 2001

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. VORWORT</b>	<b>4</b>
1.1 AUFGABENVERSTÄNDNIS DER DIDAKTIK IM VORLIEGENDEN STUDIENHEFT: AUFKLÄRUNG, ANTIZIPATION UND EMANZIPATION.....	4
1.2 VORWORT ZUM THEMA SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN.....	5
<b>1.3 VORWORT ZUR SYSTEMATIK DES STUDIENKAPITELS 11</b> .....	<b>8</b>
<b>2 GRUNDLEGENDE ANNAHMEN VORAUSGESCHICKT</b>	<b>8</b>
<b>3 ZUR GENESE DES KONZEPTES</b>	<b>11</b>
3.1 EINIGE HISTORISCHE ASPEKTE DES KONZEPTES DER SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN AUS DEM WERDEN DER BERUFSBILDUNG.....	11
3.2 ZUM ANSATZ DER ARBEITSMARKTORIENTIERTEN FLEXIBILITÄTSFORSCHUNG DES IAB NÜRNBERG.....	15
3.2.1 <i>Ein Ansatz im Zeichen der Bildungsökonomie</i> .....	15
3.2.2 <i>Zu einem Beispiel des Nachfrage - Ansatzes</i> .....	17
3.2.3 <i>Zu einem Beispiel des Angebots - Ansatzes</i> .....	19
3.2.4 <i>Aus den Ansätzen erkennbare Grundmuster bildungsreformerischer Diskussionen und Aspekte der Weiterentwicklung der Nachfrage- und Angebotsansätze</i> .....	20
3.2.5 <i>Flexibilitätsforschung als Erweiterung des paradigmatischen</i> .....	22
3.3 DAS KONZEPT DER SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN NACH DIETER MERTENS.....	25
3.3.1 <i>Überblick</i> .....	25
3.3.2 <i>Zur angestrebten Praxisnähe</i> .....	31
3.3.3 <i>Ordnung verschiedener Ausgangspunkte in den Arbeiten des IAB: Schlüsselqualifikationen als Funktion von Mobilitätsforschung und Substitutionsforschung</i> .....	32
3.4 ZUR DISKUSSION DES KONZEPTES DER SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN IN SEINER BIPOLAREN KONSTRUKTION.....	35
3.5 PÄDAGOGISCHE KRITIK DES KONZEPTES DER SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN.....	38
3.5.1 <i>Kritik unter systematischen Aspekten</i> .....	39
3.5.2 <i>Kritik an offenem oder verborgenem Funktionalismus</i> .....	42
3.5.3 <i>Kritik an ökologischer Ignoranz</i> .....	47
3.5.4 <i>Kritik an der Dominanz der technisch - instrumentellen Seite</i> .....	49
3.5.5 <i>Kritik an der Dominanz abstrakter, kognitiver Strukturen</i> .....	50
3.5.6 <i>Kritik an der Vernachlässigung prozessualer Qualifizierung</i> .....	52
3.5.7 <i>Kritik an der Platzhalterfunktion</i> .....	53
3.5.8 <i>Kritik an der ideologischen und utopischen Natur</i> .....	54
3.5.9 <i>Kritik in Form alternativer Schlüsselqualifikationen</i> .....	56
3.5.10 <i>Konstruktive Apologetik von Dieter Mertens</i> .....	57
<b>4 ZUR WEITERENTWICKLUNG UND PÄDAGOGISCH - PRAGMATISCHEN UMSETZUNG DES KONZEPTES DER SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN</b>	<b>60</b>
4.1 ERWEITERNDE ANSTÖßE.....	60
4.2 BEISPIELE DER OPERATIONALISIERUNG UND MODIFIKATION DES KONZEPTES DER SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN.....	60
4.2.1 <i>Überblick</i> .....	60
4.2.2 <i>Die Lernzielerweiterung des Konzeptes in den 80er Jahren</i> .....	61
4.2.3 <i>Erweiterung über pädagogisch - anthropologische Begründungen</i> .....	63
4.2.4 <i>Erweiterung des Ansatzes der Schlüsselqualifikationen über das Kompetenzmodell</i> .....	69
4.3 ZUR NEUORIENTIERUNG IM METHODENBEREICH BERUFLICHER ERSTAUSBILDUNG.....	76
4.3.1 <i>Zur Bedeutung neuer Ausbildungsmethoden</i> .....	76
4.3.2 <i>Zur Zielrichtung und zu theoretischen Bezugspunkten</i> .....	77
4.3.3 <i>Die Weiterentwicklung der 4 - Stufen - Methode</i> .....	78
4.3.4 <i>Die Projektmethode</i> .....	81
4.3.5 <i>Die Leittextmethode bzw. Leitfragenmethode</i> .....	86
4.3.6 <i>Die integrierte Vermittlung von Fach- und</i> .....	88

4.3.7 Die Lernstatt.....	89
4.3.8 Juniorfirmen .....	91
<b>5 ZWISCHENBILANZ:</b>	<b>93</b>
<b>6 LISTE DER LITERATUR STUDIENHEFTE 10-12</b>	<b>97</b>

## VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Der Zusammenhang bildungsökonomischen Schulungsgedankens .....	26
Abbildung 2 Katalog der Basisqualifikationen nach Dieter Mertens .....	28
Abbildung 3 Katalog der Horizontalqualifikationen nach Dieter Mertens .....	29
Abbildung 4 Schlüsselqualifikationen im funktionalen Zusammenhang von Mobilität und Substitution .....	32
Abbildungen 5a,b Schlüsselqualifikationen als vorauseilende Funktion zur Vermeidung von Umstellungs- und Anpassungsfriktionen .....	34
Abbildung 6 Zusammenfassung der Verschränkung von Schlüsselqualifikationen .....	35
Abbildung 7 Entwicklung der Weiterbildung vom Nicht-Modell zum Investitionsmodell .....	44
Abbildung 8 Überblick über den Begründungszusammenhang .....	60
Abbildung 9 Das Zusammen materialer, formaler und personaler Aspekte von Schlüsselqualifikationen .....	67
Abbildung 10 Kompetenzen in Verschränkung mit Persönlichkeit und beruflichem Lernen.....	70
Abbildung 11 Berufliche Handlungskompetenz als Überschneidungsbereich fachlicher-, sozialer- und personalen Kompetenzen.....	73
Abbildung 12 Berufliche Handlungskompetenz setzt eine längerfristige Entwicklung voraus .....	73
Abbildung 13 Affektive Kompetenzen zentrieren kognitive und berufliche Kompetenzen.....	74
Abbildung 14 Die längerfristige Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz .....	75
Abbildung 15 Die Weiterentwicklung der Vier-Stufen-Methode: „Das kombinierte Unterweisungskonzept“ .....	78
Abbildung 16 Versuche zur Bestimmung von Schlüsselqualifikationen .....	80
Abbildungen 17 a,b Beispiele verschiedener Projekte in Firmen .....	83
Abbildung 18 Der Handlungszirkel der Leittextmethode.....	87
Abbildung 19 Die Handlungsspirale der Leittextmethode .....	88
Abbildung 20 Das Verhältnis lernender Ausbilder - lernender Mitarbeiter .....	89
Abbildung 21 Lernstatt und Qualitätszirkel : Prozessorientierung .....	90

## VORWORT

### 1.1 Aufgabenverständnis der Didaktik im vorliegenden Studienheft: Aufklärung, Antizipation und Emanzipation

**Wissenschaft hat gründlich und systematisch aufzuklären.** Übertragen auf die Didaktik kann das doch nur heißen: Didaktik hat (bzw. hätte!) nachvollziehbar und gründlich zu rekonstruieren, wer in einem historischen gesellschaftlichen und geistigen Zusammenhang welche Ziele und Inhalte mit welchen Begründungen, Mitteln, Institutionen usw. im Bildungsprozess befördert bzw. vermittelt wissen will. Sie hat (bzw. hätte!) zu untersuchen, was vom Lernen gedacht wird, welche Adressaten dabei gemeint sind, wie man Stufen, Module, Päckchen usw. für Lehren und Lernen trennt usw.. Sie hat möglicherweise auch zu fragen, was unter welchen Bedingungen aus Programmen und konkreten Maßnahmen tatsächlich resultiert, falls sich solche komplexen Phänomene überhaupt angemessen erfassen lassen. Sie hätte dabei nachweisbaren Gründen für Veränderungen nachzugehen usw..

Wird man gewärtig, dass augenblicklich in der Kommission zur epochalen Bachelor/Master „Reform“ der Lehrerbildung in NRW Didaktiker nicht anzutreffen sind, müsste man hinzufügen: „Wenn man sie nur ließe!“ Tatsächlich wurde bei bildungspolitischen Entscheidungen auf die Meinung des Faches Didaktik in den seltensten Fällen Wert gelegt. Und auch zu den epochalen Themen der Reform der Lehrerbildung nach 2000 haben sich Didaktiker und Schulpädagogen bis heute im Juli 2001 nur marginal zu Wort gemeldet. Dabei haben die hitzigen Debatten um die hessischen Rahmenrichtlinien bereits vor fast 30 Jahren gezeigt, von welcher beachtlichen politischen Relevanz Didaktik sein kann, wenn sie nicht bei holistischen<sup>1</sup> Konzepten stehen bleibt, sondern Konkretionen fordert, fördert, anbieten kann, diese nicht erfindet oder aus dem bildungstheoretischen „Himmel“ glaubt ableiten zu können, sondern gründlich und systematisch aufklärt und konkretisiert.

Tatsächlich erscheinen die drei wissenschaftlichen **Arbeitsbegriffe „Aufklärung, Antizipation und Emanzipation“** von den aktuellen Entscheidungsträgern weniger denn je erwünscht. Dabei schrieb bereits Comenius (1592-1670): Schule solle nicht *„...zu einer Scheingelehrsamkeit, sondern zu wahrer, nicht zu oberflächlicher, sondern zu gründlicher Wissenschaft“* bilden, *„d. h dass das vernünftige Wesen, der Mensch, sich gewöhnen soll, sich nicht von Fremder, sondern von eigener Vernunft leiten zu lassen und nicht nur fremde Ansichten von Dingen in Büchern zu lesen, und zu verstehen oder auch im Gedächtnis zu behalten und wieder vorzutragen, sondern selbst bis zu den Wurzeln der Dinge vorzudringen und sich ihren richtigen Sinn und Gebrauch anzueignen.“*<sup>2</sup> Welche Aktualität! Und Schleiermacher ergänzte ca. 150 Jahre später richtungweisend in seiner Vorlesung 1826: **„Die Erziehung soll so eingerichtet werden, dass beides in möglichster Zusammenstimmung sei, dass die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“**<sup>3</sup>. Welch weitsichtiger Entwurf. Alle drei Arbeitsbegriffe sind hier vertreten: Aufklärung, Antizipation und Emanzipation.

Damit diese Auswahl der Zitate nicht missverstanden werde: **Didaktik kann keine „Über-Vernunft“ bieten!** Sie kann und soll sich nicht als zentrierende und orientierende Wissenschaft anpreisen! Sie hat sich seit eher als nicht kompetent erwiesen einen „bildungstheoretischen consensus omnium“ zu befördern. Und die Gesellschaft wird sich auch von der Didaktik nicht sagen lassen, wohin sie sich bitte zu entwickeln habe. Klassische Beispiele für das Scheitern solcher Versuche liefert die normative Didaktik reichlich.

<sup>1</sup> Holismus hier im Sinne des philosophischen Begriffes der "Ganzheitslehre", nach deren Idee die Gesetze der Natur Stufenfolgen zunehmender Differenzierung eines gesetzlichen Ganzen seien. Übertragen auf die Diskussion in der Pädagogik beschreibt "Holismus" die Auffassung, dass sich die Pädagogik die Aufgabe stellen kann, ganzheitlich und umfassend über Anforderungen an Erziehung und Bildung einer sich immer mehr ausdifferenzierenden Gesellschaft zu befinden.

<sup>2</sup> Comenius, J. A.: Didaktika Magna. Berlin (Ost) 1961 S. 107 (Hervorh. Bodensohn) Nicht zu vergessen: Comenius schreibt sein Programm auf dem Hintergrund einer bestimmten Sicht von Welt, Mensch und Frömmigkeit. Aber ist die heutige Didaktik auf diesem Wege denn ein Stück weiter gekommen und welche Entwürfe im Vergleich dazu stellt sie auf die Beine?

<sup>3</sup> Rutt, Th. (Hrsg.): Schleiermacher. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1983(3) S.64 (Hervorh.i.Orig.)

Der wissenschaftliche Begriff der Didaktik entfaltet seine Wirkung fruchtbarer in konkreteren und bescheideneren Bahnen: **Aufklärung** als Rekonstruktion und Konstruktion von Versuchen und Entwürfen in all ihren Bedingungen! Aufklärung verhilft den Beteiligten und Betroffenen, Verantwortlichkeiten zur Einsicht in die Möglichkeiten und in die Grenzen des eigenen Tuns zu gewinnen. Sie erfordert gründliche und eigenständige didaktische Forschung.

**Antizipation** leitet mit der Erkenntnis, dass es ein bestimmbares Konzept von „Grundfähigkeiten“ des Menschen nicht losgelöst von konkreten Lebensfeldern gibt, den Blick über die Grenzen der eigenen Praxis hinaus. Dilthey hat dazu Wesentliches vermerkt: *"Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden, aber dies Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig zu bestimmen."*<sup>4</sup> Robinsohn gab der Gesellschaft dazu ein Instrumentarium für die systematische Bestimmung und lernprozessorientierte Aufbereitung absehbarer Qualifikationen auf den Weg. Und der Nationalökonom Mertens, dessen Beitrag zur Didaktik sich dieses Studienheft schwerpunktmäßig widmet, entwickelte das antizipierende Modell der Schlüsselqualifikationen als *„Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz“* und *„Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten“*<sup>5</sup>

**Emanzipation** schließlich schafft die nötige Luft zum Atmen, damit Menschen ihren Träumen und Entwürfen der Verbesserung nachgehen können, was Bloch so trefflich in seinem „Prinzip Hoffnung“ beschrieb; und gleichzeitig scheint sie dringend vonnöten, den Einhegungen und Funktionalisierungen entgegenzutreten, die mit Machtausübungen und partikularer Inanspruchnahme einhergehen. Wer hat dies besser zusammengefasst, als Heydorn, in dessen Schriften *"Bildung immer wieder als die entscheidende Kraft zur Vermenschlichung der gesellschaftlichen Verhältnisse erscheint (...) als Gegengift (...) gegen die curriculare Einhegung aller möglichen Gegenstände von Bildung, und gegen die wissenschaftlich-didaktische Stillegung der Initiative derer, die im emphatischen Sinne Lehrer sein wollen und sich zu Funktionären von Lehrplänen dressieren lassen müssen."*<sup>6</sup> An anderer Stelle präzisiert Heydorn den emanzipatorischen Kern: *"Bildung ist Verfügung des Menschen über sich selber, Befreitsein, das in der Aneignung schon enthalten ist, aus ihr schließlich hervortreten soll."*<sup>7</sup> Und in weiser Antizipation bringt er noch diesen Kern auf den Punkt: *"Die Herstellung menschlicher Handlungsfähigkeit gegenüber der technischen Revolution ist das vornehmste Problem der Bildung, es schließt die revolutionäre Veränderung der Bedingungen ein."*<sup>8</sup>

Das vorliegende Studienheft 11 möchte und kann sich nur einem überschaubaren Ausschnitt der Arbeitsbegriffe wissenschaftlicher Didaktik widmen. Es wird versucht, das Konzept der Schlüsselqualifikationen aufzuklären, d. h. in (möglichst) all seinen Bedingungen zu rekonstruieren, damit sich den Beteiligten und Betroffenen Verantwortlichkeiten zur Einsicht in die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Tuns eröffnen. Und gerade in dieser Aufklärung von Schlüsselqualifikationen geht es um die zentralen Ansprüche des Konzeptes auf Antizipation und Emanzipation!

## 1.2 VORWORT ZUM THEMA „SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN“

Die Absicht der Vermittlung sogenannter "Schlüsselqualifikationen" (Abgekürzt SQ) macht in Schule und Arbeitswelt seit fast zwei Jahrzehnten einen Schwerpunkt didaktischer Maßnahmen aus. Ein heute geradezu inflationärer Gebrauch des Begriffes in Verbindung mit allerlei umstrittenen

<sup>4</sup> Dilthey, W. In: Rutt, Th. (Hrsg.): Wilhelm Dilthey, Schriften zur Pädagogik, Paderborn 1971 S. 84

<sup>5</sup> Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft In: MittAB 1/74 S.37

<sup>6</sup> Ders.: Zur bürgerlichen Bildung, Anspruch und Wirklichkeit, Bildungstheoretische Schriften Band 1, Vorwort zur Syndikat-Ausgabe 1980 S. 2. Siehe auch eine Würdigung von Heydorns Werk in Benner, D.; Brüggem, F.; Göstemeyer, K.-F.: Heydorns Bildungstheorie. Josef Derbolav und Erich Heintel zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfP) 1/82 S. 73 - 92

<sup>7</sup> Heydorn, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffes, Frankfurt 1972, S. 120

<sup>8</sup> Ders. Das. S. 123

bildungspolitischen Programmen, Maßnahmen und Postulaten lässt nicht erst heute Vorsicht gegenüber den Nutzern und deren Absichten angeraten sein. Manchmal entsteht selbst in der Fachliteratur der Eindruck, die Referenten, Diskutanten und Postulanten kümmern sich wenig um systematische Orte, Intentionen und Hintergründe. Vielerorts werden selbst von Fachleuten die Begriffe „Bildung, Qualifikation und Kompetenz“ bedeutungsgleich verwandt.

Angesichts einer seit über 30 Jahren andauernden heftigen Auseinandersetzung um die **Bildungsreform und deren Kategorien** scheint das verwunderlich. Denn das **Konzept der Schlüsselqualifikationen zählte 1972/74 ursprünglich zu den radikalsten Reformkonzepten jener „realistischen Wende“, die von außen und innen an die Erziehungswissenschaften und die Bildungspolitik herangetragen wurde.** Das Konzept war so radikal im Sinne von „grundsätzlich“, dass es die Erziehungswissenschaftler mit ganz wenigen Ausnahmen<sup>9</sup> zunächst vornehm vorzogen, sich **nicht** damit zu beschäftigen. Schlüsselqualifikationen waren beileibe keine „Feiertagsdidaktik“, nicht „selig in sich selbst“, ihr Autor stammte nicht aus dem Kreise der postulierenden Bildungsreformer, sondern aus einer wissenschaftlich gut ausgestatteten und gesellschaftlich regen Institution Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: Der leider bereits verstorbene Dieter Mertens, von Hause aus Nationalökonom und nicht zu verwechseln mit dem lebenden Historiker gleichen Namens in Freiburg, war Direktor des IAB in Nürnberg.

Welche seiner Gedanken waren geradezu revolutionär? Sein Konzept der SQ gipfelte in der Konsequenz einer „**zweiten Alphabetisierungskampagne**“ und der **Wandlung des traditionellen Bildungs- und Schulwesens zugunsten offener, flexibler Systeme, Bildungswege, Bildungskanons, Bildungsgegenstände, Gestaltungsspielräume für individuelle Bildungsmuster, Zertifizierung individueller Bildungsmuster, Verteilung der Bildungszeit auf Erstausbildung und Erwachsenenbildung / Weiter- und Fortbildung** und quasi als Schild gegen Einhegung und Funktionalisierung: **die Emphase des Bildungsgedankens: Persönlichkeitsentfaltung und Überlegenheit über Subsistenzprobleme** (Förderung der individuellen und gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit).<sup>10</sup>

Solches Unterfangen würden vermutlich, wenn sie dessen überhaupt eingedenk wären, die heutigen Abschreiber und Nutzer des Begriffes weit von sich weisen, denn noch immer bilden im kulturföderalen System der Bundesrepublik Deutschland Schulabschlüsse und Fächerkanons in einem streng gegliederten Schul- und Berufsbildungssystem das Fundament schulischer und beruflicher Karrieren, wengleich das Berufsbildungsgesetz vorsorglich und ausdrücklich Abstand zur Anbindung an Schulabschlüsse eingehalten hat! Doch welcher Nutzer des Begriffes „Schlüsselqualifikationen“ bezieht sich noch auf die damit ursprünglich verbundenen Intentionen?

Und so seien kritische Fragen gestattet: „**Kann der andauernde Gebrauch des Begriffes/der Kategorie/des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen überhaupt nutzbringend sein, wenn Inhalte, Systematik und Intentionen nicht einmal mehr in der Wahrnehmung vieler Fachleute eine Rolle spielen?** Sind **Schlüsselqualifikationen** heute nicht mehr als eine „**Leerhülle**“ geworden? Und **was verdeckt der inflationäre Gebrauch?** Kommen Bildungspolitik Schulentwicklung, Qualitätsmanagement, Weiterbildung...durch den sorglosen Umgang mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen nicht in den **Verdacht der Oberflächlichkeit und Vernebelung?** Oder geht es um die **Durchsetzung normativer und präskriptiver Konzepte unter unverdächtigem Etikette?**“ Viele Fragen stehen also am Anfang.

Dazu, dass Problemverkürzungen um das Konzept der SQ nicht in die Hörsäle weiterzutransportiert werden, möchte dieses Studienheft einen überschaubaren Beitrag leisten. Es widmet sich in komprimierter Form und enger Auswahl der systematischen Spurensuche, um den geistigen Faden, aus dem das Konzept der Schlüsselqualifikationen am „realistischen Ausgang einer bildungsreformerischen Hochphase“ gesponnen wurde, nicht in Beliebigkeit abreißen zu lassen.

<sup>9</sup> Ich danke heute noch meinen Lehrern Egon Schütz und Karl G. Zenke dafür!

<sup>10</sup> Vergl. im Ursprung bei Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 1/1974 S. 43

Ursprünglich wurden unter Schlüsselqualifikationen als „Kern einer zukünftigen Schulungszivilisation“ jeglichen Alters folgende Elementegruppen zusammengefasst: <sup>11</sup>

- **Basisqualifikationen** als Bildungselemente höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers, z.B. der Fähigkeit zum logisch schlussfolgernden Denken, analytisches Vorgehen, kritisches Denken, strukturierendes Denken, kooperatives Vorgehen, konzeptionelles Denken, dezisionistisches Denken, kreatives Vorgehen und kontextuelles Denken
- **Horizontalqualifikationen** (d.h. horizontweiternde Qualifikationen) mit Hilfe derer eine möglichst effiziente Nutzung der Informationsquellen der Gesellschaft für den Einzelnen gesichert werden soll, z.B. Lernen lernen, Informationen über Informationen,
- **Breitenelemente**, die in verschiedenen Tätigkeitsfeldern als Anforderungen auftreten, z.B. Materialkunde und -bearbeitung im Berufsfeld Metall, und die für jedes Tätigkeitsfeld zu ermitteln sind
- **Vintage Faktoren**, die in der Erwachsenenbildung dem Ausgleich intergenerativer Bildungsunterschiede dienen.

Der Begriff selbst beinhaltet verschiedene Elemente: der **Schlüssel** mit dem **Versprechen des Aufschließenden**, **Qualifikation** mit dem **Anspruch der Erzeugung von Qualität** in bezug auf Anforderungen. In der notwendigen Unterscheidung von Bildung und Qualifikation (Studienheft 10) musste erarbeitet werden, dass sich Qualifikationskonzepte von ihrer Eigenart her weit mehr als Bildungskonzepte bemühen, die Anforderungssituationen des Lebens auf den Begriff zu bringen. Dazu dient ein "**qualifikationsorientierender**" **Denkprozess** auf der Suche nach Kategorien, elementaren Bausteinen etc. zur Ausstattung und Entfaltung der Individuen bzw. der Persönlichkeit. Aus diesen Zusammenhängen erwächst der Pädagogik die Notwendigkeit einer weitergehenden Beachtung und Reflexion.

Bereits jetzt ist absehbar: **Das Konzept der Schlüsselqualifikationen intendiert mit der Absicht, aufgaben-, arbeitsplatz- und disziplinübergreifende Kenntnisse und Fähigkeiten problemlösend, wirklichkeitsbewältigend zu vereinen, den starren Rahmen der traditionellen Bildungseinrichtungen zu sprengen.** Niemals jedoch waren Problemlösung und Wirklichkeitsbewältigung "leerformelhaft" fruchtbar zu machen. Es galt damals wie heute als die ungeliebte Aufgabe der Erziehungswissenschaft: **Im qualifikatorischen Denkprozess sind geeignete Inhalte zu ermitteln.**

Schon aus diesem Grunde war das Konzept der Schlüsselqualifikationen in seinen Ursprüngen mit der Absicht einer umfassenden **organisatorischen und inhaltlichen Bildungsreform** verbunden. Die heutige Nutzung des Begriffs scheint davon wenig beeindruckt. Deutet sich darin das Missverständnis „schlanker Bildungsproduktion“ an? Wird unter der Bedingung krisenhafter Verknappung von Bildungsmitteln der Begriff möglicherweise von einer auf die Praxis zielenden **"Reformkategorie"** zu einer abstrakten **"Rationalisierungskategorie"** umgedeutet? Falls dies zuträfe, wären allerdings daraus schwerwiegende Folgen für Bildungskonzepte zu erwarten.

Zu fragen wird folglich auch sein, ob beispielsweise in ihrer Kopflastigkeit, Abstraktheit und Wissenschaftsbezogenheit Schlüsselqualifikationen vorrangig auf formale Qualitäten abzielen, mit deren Hilfe sich das Individuum ausreichende Flexibilität in der Arbeitswelt und in der "modernen Gesellschaft" sichern soll. Die Betonung abstrakter und formaler Qualitäten drängt die Frage geradezu auf: **Tragen Schlüsselqualifikationskonzepte potentiell die Wiederkehr formaler Bildungstheorie im Gewande der Moderne in sich ?**

Ließe sich die in der Frage innewohnende Annahme bejahen, müssten konsequenterweise auch die auf vergleichbaren Prämissen bauenden Konzepte der „Kompetenzen“ kritisch durchleuchtet werden. Vielleicht würde dann auch anhand von Operationalisierungen des Konzeptes der SQ an dieser Entwicklungslinie nachvollziehbar, welchen Weg die Bildungsreform seit den Anstößen des Deutschen Bildungsrates genommen hat. Vor diese Erkenntnis haben jedoch die Götter die schweißtreibende **Arbeit des Begriffs „Schlüsselqualifikationen“** gesetzt. Dieser Arbeit sei die vorliegende Ausgabe des Studienheftes 11 gewidmet.

---

<sup>11</sup> Vergl.: Mertens, D.: das. S. 36 ff

### 1.3 Vorwort zur Systematik des Studienkapitels 11

Das 11. Studienkapitel wird sich auf die Rekonstruktion und Analyse ausgewählter Beiträge zum Thema Schlüsselqualifikationen konzentrieren und dabei in drei Schritten vorgehen:

- a. Die Auswahl von Aspekten aus dem Entstehungszusammenhang des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen
- b. Kritik des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen
- c. Beispiele für Operationalisierungen des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen

Vor dem Hintergrund einer längeren Strecke der Diskussion um die Einrichtung einer zweckmäßigen Elementarbildung, über Aspekte der Nützlichkeit der Bildung, der Abwehr der Stofffülle durch exemplarische Inhalte, lassen sich verschiedene Wurzeln des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen von Dieter Mertens frei legen. Einen besonderen historischen und thematischen Zusammenhang bildet die Qualifikationsforschung nach dem 2. Weltkrieg in Deutschland heraus

Der Blickwinkel auf Schlüsselqualifikationen bleibe unzulässig verkürzt, wenn einleitend nicht die konnotativen Umgebungen des Konzeptes beachtet und als erste Sondierungen des Feldes bildungsökonomischen Mustern und Fragestellungen nachgegangen würde. So sollen mit Hilfe vorgegebener Relevanzkriterien aus der Vielzahl bildungsökonomischer Ansätze beispielhaft drei ausgewählt werden, die eine gewisse Bandbreite an Prämissen, Zielen und Methoden ausdrücken, welche für den Entstehungszusammenhang des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen von Bedeutung sind: a) das Beispiel eines Nachfrage-Ansatzes, b) das Beispiel eines Angebots-Ansatzes und c) das Beispiel eines Flexibilitätsansatzes.

Eine erste Fokussierung leisten Erkenntnisse des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg. Flexibilität und Mobilität sind die Kernthemen. Verschränkungen zwischen ökonomisch geleiteter Flexibilitätsforschung und dem Konzept der Schlüsselqualifikationen von Dieter Mertens werden aufgedeckt, wobei Schlüsselqualifikationen als normative Ergänzung von Mobilität und Flexibilität sichtbar werden. Das Konzept selbst wird im Rahmen der aufgedeckten Prämissen referiert.

Aus der über zwei Jahrzehnte nachvollziehbaren Diskussion werden kritische Einwände gegen das Konzept aufgespürt und thematisch geordnet. Einerseits wird somit auf den aktuellen Stand der Diskussion Bezug genommen und andererseits diesen Stand auswertend neue Aspekte hinzugefügt.

## **2 Grundlegende Annahmen vorausgeschickt:**

**Bildung und Ausbildung gehen als investive Ausstattung in den Beruf ein. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen wird in diesem Zusammenhang als relevant erachtet.**

Diesem Gedanken liegt die Annahme zugrunde, dass zwischen dem Beschäftigungssystem einerseits und dem Bildungssystem andererseits aufgliederbare und beschreibbare Zusammenhänge bestehen, wie sie in einer Reihe wissenschaftlicher Arbeiten, u.a. eingehend bei Heinz-Peter Rexing<sup>12</sup> belegt worden sind. Zur wissenschaftlichen Erfassung der Zusammenhänge stellt Karlwilhelm Stratmann bezeichnend fest, diese wurde *"materialiter vorangebracht in der Qualifikationstheorie und -forschung, in Arbeiten zur beruflichen Sozialisation, in sozialgeschichtlich bestimmten Forschungen, sowie in handlungs- und forschungstheoretischen Arbeiten. Man kann diese Auffächerung der Forschungsansätze als Verlust der wissenschaftlichen Konzentration deuten. Man kann in ihr aber auch die Spiegelung der Fragevielfalt sehen, die in Rezeption heterogener Problemstellungen die verschiedenen Dimensionen der Berufserziehung weit besser entfalten, als es je vorher der Fall war."*<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Rexing, H.-P.: Bildung und Beschäftigung, Bochum 1983

<sup>13</sup> Stratmann, K. in Lenzen, D.(Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, S. 179



Innerhalb der angesprochenen Fragevielfalt in der hier bearbeiteten Literatur lässt sich eine Schwerpunktbildung in ökonomischen bzw. bildungsökonomischen Fragestellungen ausmachen, die auszugsweise auch dargestellt werden soll. Als deutliche Abgrenzung zu bildungsökonomischen Fragestellungen ist im Studienheft 10 eine Auswahl bildungstheoretischer Fragen erarbeitet worden, die weiterhin noch zu beachten sind.

Eine weitere Grundannahme besteht darin, dass der in das Beschäftigungssystem eingehende Bereich der bereitgestellten Bildung, Kompetenzen, Qualifikationen etc. der Schüler und Auszubildenden, das heißt die "Ausstattung" der Persönlichkeiten der Mitarbeiter, einen investiven Charakter hat. Auf die Qualität der bestehenden Ausstattung wird wie selbstverständlich Bezug genommen z.B. in der Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen von 1987: *"Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, dass der Auszubildende (...) zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt wird, die (...) selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt"*<sup>14</sup>

Es wird auch angenommen, dass die so geforderten Qualitäten des Tuns, "selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren", nicht erst in der Berufsausbildung angebahnt werden können. Was allgemeinbildende Institutionen betrifft, ist dazu u.U. eine zeitlich nicht eingrenzbar Planung zusammen mit einem breiten Fundament allgemeinbildender Inhalte und kontextgebundener Lehr- und Lernformen notwendig. Neuere Sozialisationsforschungen und Kompetenzforschungen geben dafür ausreichende Hinweise. So wurden z.B. im Sonderforschungsbereich 22 für Sozialisations- und Kommunikationsforschung an der Universität Erlangen-Nürnberg die Bedingungen autonomen Handelns makro- und mikroanalytisch untersucht, mit dem Ergebnis der Wahrnehmung eines breit gespannten Feldes von Bedingtheiten für autonomes Handeln und dessen Rückwirkungen auf die sozialstrukturellen Bedingtheiten, auf Beruf, Kommunikation, Persönlichkeit, Delinquenz, Resozialisierung etc.<sup>15</sup>.

Franz Deitering gibt ein Beispiel für Erforschung und Projekt des *"Autonomen Selbstgesteuerten Lernens (ASL)"*<sup>16</sup> im Betrieb mit dem Ziel der von langer Hand anzubahrenden "sieben Selbst", d.h. Selbst -bestimmung, -verantwortung, -ständigkeit, -management, -bewusstsein und -wertgefühl. Und auch in der neuesten Ausgabe des Handbuches der Sozialisationsforschung<sup>17</sup> wird in Untersuchungen zu zentralen Instanzen der Sozialisation ein verbindender Bogen von Familie über den Kindergarten, die Gleichaltrigen, die Schule u.a. bis hin zu Berufsausbildung und Arbeit erkennbar.

In den Dimensionen der Kognition, der Sprachlichkeit, der Emotion, der Selbstentwicklung und kultureller Identität sowie der politischen Sozialisation können zwar analytische Unterscheidungen getroffen werden, das Feld der sich herausbildenden Kompetenzen ist jedoch in sich untrennbar "vulkanisiert" und dabei an die gesamte Biografie der Individuen gebunden, so dass überschwängliche Hoffnungen auf die Wirkung an Lebensalter bzw. Ausbildungsstufe gebundene isolierte Maßnahmen im Ansatz fragwürdig erscheinen.

Solcherlei ernüchternde Erkenntnisse lassen bei den gesellschaftlichen "Lenkern" Vorsicht aufkommen. So ist keine einhellige Meinung auszumachen, wie groß „der Schuh“ sein müsste, um im Kompetenzaufbau etwas Grundsätzliches zu analysieren und bewegen zu können. Folglich besteht über das Maß notwendiger Abstimmungen und Angleichungen von Schul- und Berufsausbildung derzeit in der Literatur keine einhellige Meinung. In den pädagogischen Schriften des Institutes der Deutschen Wirtschaft in Köln schreibt Reinhard Zedler dazu: *"Schule versteht sich nicht als 'Zubringer für die Wirtschaft'. Der Bildungsauftrag der Schulen geht gewiss darüber hinaus. Aber da die Wirtschaft einer der größten 'Abnehmer von Absolventen allgemeinbildender Schulen ist, sollten*

<sup>14</sup> Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 15.1. 1987, Bundesgesetzblatt I, S. 274, § 3 Abs. 4 ; Vergl. auch das. A.a.O. S. 199

<sup>15</sup> Ronneberger, F. u.a. (Hrsg.): Autonomes Handeln als personale und gesellschaftliche Aufgabe. Opladen 1980

<sup>16</sup> Deitering, F. u.a.: Autonomes selbstgesteuertes Lernen. In: Zeitschrift für Personalforschung, 3/1991 S. 239 - 258

<sup>17</sup> Hurrelmann, K.; Ulich, D.: Sozialisationsforschung. Weinheim 1991

die in der Berufs- und Arbeitswelt notwendigen Basisqualifikationen in den Schulen vermittelt werden."<sup>18</sup>

Damit ist die Struktur des dualen Systems schulischer und betrieblicher Bildung und Ausbildung angesprochen. Eigenartigerweise herrschen an der Wichtigkeit der Bildung für den ökonomischen Erfolg offensichtlich keine Zweifel. Der Ökonom Richard Merk führt bildungsökonomisch die Arbeitsteilung zwischen Schulbildung und Ausbildung in ein Modell zurück: Indem "*Bildung sich als investiver Faktor der Personal- und Bevölkerungsentwicklung bestimmen*"<sup>19</sup> lässt, tritt sie in einen funktionalen Zusammenhang. In investiver Hinsicht kann dann folglich nicht mehr zwischen allgemeiner Bildung und Ausbildung unterschieden werden.

Zur Aufklärung der Quantitäten und Qualitäten der in die Produktion eingehenden Bildung, Kompetenzen, Qualifikationen etc. in allen ihren facettenartigen Aspekten sind wir zunächst auf die Qualifikationsforschung verwiesen, welche im nationalen und internationalen Rahmen mehrere tausend Untersuchungen präsentiert hat.<sup>20</sup> Gehen wir weiter davon aus, dass eine angemessene Würdigung der Qualifikationsforschung bei dem Umfang der vorliegenden Publikationen ein enzyklopädisches Vorhaben und nur in Grundzügen und wenig alterungsbeständig im Rahmen eines mehrbändigen Lexikons zu leisten sei, dann muss genau an dieser Stelle eine sinnvolle Eingrenzung vorgenommen werden.

Leistbar im Rahmen des vorliegenden Studienheftes scheint zu sein, das ursprüngliche Konzept der Schlüsselqualifikationen von Dieter Mertens im Rahmen der Flexibilitätsforschung des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg (IAB) und darauffolgend Beispiele von Operationalisierungen aus der Berufsbildung mit Hilfe der im 2. Kapitel erarbeiteten Fragestellungen, Kategorien, Kriterien und Mustern zu rekonstruieren, zu analysieren und zu beurteilen. Relevanz - Kriterien für die Auswahl des Konzeptes von Dieter Mertens und die Einordnung in den Forschungsrahmen der Flexibilitätsforschung waren:

- a) der wissenschaftliche Stellenwert
- b) der empirische Gegenstandsbezug
- c) die paradigmatischen Kernvorstellungen
- d) die gesellschaftstheoretische Fundierung
- e) die theoretische Reichweite
- f) die wissenschaftliche Kontinuität und Konsistenz
- g) die Nähe zur berufspädagogischen Diskussion
- h) die Nähe zu Entwicklungen der Schulen und Lehrpläne

Die genannten Kriterien können an dieser Stelle nicht im einzelnen hergeleitet werden. Sie greifen zurück auf eine Reihe wissenschaftlicher Arbeiten aus dem thematischen Zusammenhang, unter denen hervorragend Heinz Dederings und Peter Schimmings "*Analysen von Konzepten zur Arbeitsqualifikation aus pädagogischer Sicht*"<sup>21</sup> einen Grundstein legen in der Aufarbeitung der mannigfaltigen wissenschaftlichen Richtungen und Ansätze der Qualifikationsforschung und deren pädagogische Bedeutung. Nach Durchsicht der zur Verfügung stehenden Unterlagen wurde erkennbar, dass beispielhaft als konzeptive und konnotative Umgebung des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen der Ansatzkomplex des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) Nürnberg herangezogen werden muss. Das geschieht im besonderen aus folgenden Gründen:

<sup>18</sup> Zedler, R.: Veränderte Arbeitswelt, neue Aufgaben für die Schule. In: Arbeitgeberverband Gesamtmetall u.a.: Berufswelt 2000, Köln 1991 S. 5

<sup>19</sup> Merk, R.: Bildung als investiver Faktor der Personal- und Bevölkerungsentwicklung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 30/1992 S. 67

<sup>20</sup> Eine individuelle umfangreiche Dokumentation auf dem aktuellen Stand für den deutschen und angrenzenden Sprachraum erstellt u.a. das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, oder das Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt aus seinen Datenbanken

<sup>21</sup> Dederings, H.; Schimming, P.: Qualifikationsforschung und arbeitsorientierte Bildung, Opladen 1984 In: Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung Bd. 69

- a) Aus biografischer Sicht: Dieter Mertens, von Hause aus Nationalökonom, war Direktor des IAB Nürnberg.
- b) Aus inhaltlich-methodischer Sicht: Die im Zuge der Auswahl herangezogenen Relevanz - Kriterien treffen auf die Konzeptvorstellungen der Flexibilitätsforschung zu. Die Fülle der Publikationen des IAB dokumentiert dies eingehend.<sup>22</sup>
- c) Aus aktueller Sicht: Es befinden sich konzeptive Elemente der IAB-Ansätze in der Berufsbildung und in der staatlichen Rahmenplanung. Augenscheinlich war hierbei die Rezeption von Begrifflichkeiten aus dem Konzept der Schlüsselqualifikationen.<sup>23</sup> Belege dafür finden sich auch in Publikationen verschiedener Landesregierungen zur Revision der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen.<sup>24</sup>

### 3 Zur Genese des Konzeptes

#### 3.1 Einige historische Aspekte des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen aus dem Werden der Berufsbildung

Schule ist und war nie zweckfrei. Dass Schule in dem ihr zgedachten Zweck in einer besonderen Verschränkung mit den jeweiligen staatlichen, politischen und vorherrschenden gesellschaftlichen Ansichten eingebunden wird, ist nicht erst eine Erkenntnis moderner Sozialisationstheorie. Wie Josef Birkenhauer zusammenfasst, lassen sich zur Illustration (ohne Anspruch auf Vollständigkeit!) folgende Beispiele für verschiedene historische Abschnitte von Schulzwecken nennen:

*17. Jh.: Führen zu Gott und Menschlichkeit: **Comenius***

*18. Jh.: Geschickte und bessere Untertanen: **Friedrich Wilhelm I**, 1736: Religion und Lesen als obligatorische Fächer, **Friedrich.d.Gr.**: Das Nötigste vom Christentum, um die weltliche Ordnung als göttlich legitimiert zu erweisen*

*18./ geschickte Untertanen und Menschenfreundlichkeit: **Basedow***

*19.Jh.: Französ. Revolution: umfassende Entfaltung des Individuums in optimistischer Gewissheit, dass generalisierte Wertorientierungen und gemeinsame Wissensbestände dies zu erreichen garantieren. **Rousseau, Pestalozzi**: Allgemeine Menschbildung, auf Individuallage aufbauend und zur Sittlichkeit erziehend*

*1848: nationale und liberale Gesinnung*

*1872: Weltkundigwerden im industriellen Zeitalter durch Einführung der Realien im Lehrplan*

*1920: Gegenseitiges Helfen, Leistung nicht als Disziplinierungsinstrument: **P.Petersen***

*1968: Schule soll Informationen, Fähigkeiten, Überzeugungen der Gesellschaft auf das Individuum übertragen: **Parsons***

*1980: Aufgreifen der großen Aufgaben der Menschheit: Sicherung des Friedens, Abbau von sozialen Ungerechtigkeiten, Verständnis für die Dritte Welt, Humanisierung der Technik, Sicherung der Energie, Verantwortlichkeit für Ressourcen."<sup>25</sup>*

Was für den allgemeinen Schulbereich evident erscheint, gilt auch für die Verschränkung von Schule, Berufsvorbereitung und ökonomischem System. Die pädagogischen Beiträge in Deutschland, die

<sup>22</sup> Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung MittAB, Beiträge (BeitrAB), Institutsdokumentationen (InstDokAB), Literaturdokumentationen (LitDokAB), Verzeichnis der..., GOLEM Recherche u.v.a., Nürnberg 1992

<sup>23</sup> Ministerium für Kultus und Sport Baden Württemberg, K.u.U. 28/1991

"Allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele, die als Maßstäbe pädagogischen Handelns im Sinne einer umfassenden ganzheitlichen Menschbildung anerkannt sind, werden als bedeutsame **Schlüsselqualifikationen** ausgewiesen. (N111)

<sup>24</sup> Eine Quelle: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Schulintern 12/1991, 1/1992, und: Grundlagenpapier der Abteilung IV "Lehrplanfortschreibung", 11/1991, unveröffentl. Manuskript, Stuttgart 1991

<sup>25</sup> Birkenhauer, J.: Existenz und Auftrag der Schule. In: Köck, H.(Hrsg.): Handbuch des Geographieunterrichts, Band 1, Köln 1986 S.61

solche Verschränkungen erörtern, beginnen nicht erst unter dem aktuellen ökonomischen Druck mit vergleichenden Japan - Studien, wie z.B. eine der aktuellsten mit dem Titel *"Projektverbund. Wechselbeziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan in vergleichender Perspektive."*<sup>26</sup> an der Universität Bonn. Sie reichen weit zurück *"bis auf die Schriften von Ratke (1571 -1635) und Comenius (1592 -1670) um den Sachunterricht und die Vermittlung gemeinnütziger Kenntnisse in der Elementarschule..."*<sup>27</sup>

Im Zusammenhang mit der Rekonstruktion des Ansatzes von Schlüsselqualifikationen, der ein besonderes Augenmerk auf die rapide Umgestaltung der derzeitigen Wissens - und Produktionslandschaft legt, lassen geschichtliche Rückblicke hilfreiche Einsichten erwarten. Sie decken Generationen überdauernde Konflikte, Motive, Lösungsmuster auf, die in ihrer heutigen Fortsetzung als geschichtliche zu begreifen sind und auch in ihrem Problemgehalt nicht formelhaft, sondern wohl nur als geschichtliche zu lösen sein werden.

Das Problem der Abstimmung zwischen Bildung und Beruf, zwischen pädagogischen Ansprüchen und beschränkenden, abzweckenden Strukturen des Systems scheint auf den ersten Blick nicht neu. Gerade das "pädagogische", das 18. Jahrhundert brachte mit der Umgestaltung der landwirtschaftlich - handwerklichen Produktion in Richtung Merkantilismus bedeutende Schübe in der Verzahnung von Bildungs- und Beschäftigungssystem in Richtung Normierung und Nutzung von Schulbildung.<sup>28</sup> Nicht zufällig stellt sich in diesem Prozess des Umbaus der Produktion eine Phase des inhaltlichen und strukturellen Umbaus der Schullandschaft ein. Die Gründung von Realschulen, die Pädagogisierung und Didaktisierung der sogenannten niederen Schulen, in deren Verlauf nicht nur namhafte Pädagogen Wort und Initiative ergriffen sondern auch Ökonomen sind ein Beleg dafür.

Johann Heinrich Gottlob v. Justi (1717-1771) warf grundlegende didaktische Fragen nach der nützlichen Gestaltung von Bildung auf, welche noch lange die Stände und die Gelehrten beschäftigen sollten, etwa in der Göttinger Sozietät der Wissenschaften in der Ausschreibung einer auf Lösungsvorschläge ausgerichteten Preisfrage von 1798 nach einer zweckmäßigen und nützlichen Bildungslandschaft.<sup>29</sup> Schon damals bestand der Wunsch nach Rezeption ökonomischer Paradigmen in der Pädagogik, etwa der didaktischen Ausrichtung der niederen Schulen auf die Anforderungen der Arbeitswelt, denn die Schulwirklichkeit hinkte offenbar den ökonomischen und gesellschaftlichen Anforderungen hinterher. Dabei waren die mit Didaktik Befassten damals wie heute gespalten in der Frage, ob denn eine Indienststellung der Schulen für ökonomische Vorhaben wünschenswert sei oder nicht, und wenn, in welchem Umfang dies zu verantworten sei.

Die ökonomischen Einhegungen und Verzweckungen der Schulen nahmen immer schon Bezug auf unbefriedigende Erfahrungen mit vorgefundenen Strukturen des Bildungswesens, dies war nicht erst eine Erfindung des Industriezeitalters. Die ökonomisch motivierten Verzweckungen waren bei dem Nationalökonom Johann Heinrich Gottlob v. Justi oder dem Mathematiker Ehrhard Weigel (1625-1699) bereits empirisch fundiert und mündeten in eine Begründungslehre der Anpassung der niederen Schulen an die Aufgaben von Stand und Profession.<sup>30</sup> Der ideologische Überbau und darin

<sup>26</sup> Universität Bonn, Seminar für Soziologie, Fürstenberg, F. (Projektleitung): Projektverbund. Wechselbeziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan in vergleichender Perspektive. Bonn 1991 - 1995, GOLEM 21913. Dort heißt es zur Beschreibung des Projektes: "Geklärt werden soll, in welchem Ausmaß und in welchen Bereichen ordnungspolitische Rahmenbedingungen und -strategien, größere bildungspolitische Entscheidungen, Verhandlungen zwischen verschiedenen Interessenten von Bildung und Beschäftigung und verschiedene Einzelregelungen und Einzelentscheidungen der verschiedenen Akteure für die 'Abstimmung' von Bildungs- und Beschäftigungssystemen ausschlaggebend sind."

<sup>27</sup> Stratmann, K.: Vorschläge und Maßnahmen zur Reform der Lehrlingsausbildung, in: Herrmann, U.(Hrsg.): Das Pädagogische Jahrhundert, Weinheim 1981 S.221 ff

<sup>28</sup> Diese Tendenz schwächte sich im 19. Jahrhundert keinesfalls ab, wie Peter Lundgreen in der Würdigung neuerer Untersuchungen zur Schulgeschichte nahe legt. Lundgreen, P.: Normierung und Nutzung: Schule zwischen verwaltetem Anspruch und gesellschaftlicher Inanspruchnahme. In: ZfP 5/82 S. 797-812

<sup>29</sup> Vergl.: Blankertz, H.: Die utilitaristische Berufsbildungstheorie der Aufklärungspädagogik, in: Herrmann, U.(Hrsg.): Das Pädagogische Jahrhundert, Weinheim 1981, S.247 ff

<sup>30</sup> Stratmann schreibt dazu: *"Das von Justi angesprochene schulpädagogisch-didaktische Problem wurde im unmittelbaren Bezug auf die Berufserziehung der Handwerker Ende des 18. Jahrhunderts noch einmal eingehend diskutiert. Die Preisfrage der Göttinger Sozietät der Wissenschaften griff 1798 dieses Gespräch auf und führte es einem gewissen Höhepunkt zu. Alle berufspädagogisch wichtigen Fragen, die das 18. Jahrhundert im Hinblick auf die Handwerkerziehung bewegt hatten, wurden in den Konkurrenzschriften noch*

eines der wichtigen Kriterien, die "Nützlichkeit" als sach- und zweckrationales Planungs- und Entscheidungsinstrument wurde aber von Pädagogen selbst ausgebreitet. Es scheint, als ob die damals wieder aufgegriffene Tradition ungebrochen bis in unsere Zeit weitergereicht wurde.

Ihren Ausdruck fand das Gedankengut der Nützlichkeit u.a. in der sogenannten utilitaristischen Bildungstheorie, welche in entscheidenden Fragen in Widerspruch zu anderen Aspekten der Bildungstheorie der Aufklärung stand. Blankertz hebt diesbezüglich den Standpunkt Peter Villaumes heraus: *"...die Vortrefflichkeit sei der Brauchbarkeit oft hinderlich, weil letztere blinden Gehorsam verlange, weil es demzufolge am besten wäre, wenn der Untergebene nur eine beschränkte Einsicht in dem ihm aufgegebenen Teil des Gesamtwerkes habe und möglichst maschinenmäßig arbeite.(...) Es ist leicht ersichtlich, dass eine weit über den besonderen Anlass hinweisende Problematik angesprochen ist, im Grunde nämlich nicht mehr und nicht weniger die Frage, ob bzw. bis zu welchem Grade die Aufklärung des Volkes nützlich ist"*.<sup>31</sup>

Es ging also in diesem Standpunkt um den sich an den Herrschaftsinteressen scheidenden Anspruch von Aufklärung und Nützlichkeit. An anderer Stelle folgert Blankertz über den Versuch Villaumes, den Widerspruch zwischen ursprünglichen (d.h. standesgemäßen) und abgeleiteten (d.h. durch Bildung hervorgerufenen) *Kräften* zu begründen: *"Der Mann, der in anderem Zusammenhang keinen Zweifel kennt, die Menschen bilden zu können, wie man nur wolle, führt hier plötzlich die Grenzen der Bildsamkeit ein. Er hält es - von Ausnahmen abgesehen - für ausgeschlossen, den über seine tägliche Aufgabe gebildeten Menschen durch Pflichtgefühl an die treue Erfüllung seiner schlichten Berufsobligationen zu binden. Zwar wäre es in jeder Hinsicht- sowohl im Sinne der menschlichen Vollkommenheit wie auch in dem der bürgerlichen Brauchbarkeit - besser, wenn der Mensch seine Berufsgeschäfte in sich selbst beherrschender 'Mäßigung' erfülle; aber da dieses Ziel nur selten zu erreichen ist, muss die Erziehung die 'Mäßigkeit' als das Sicherere bevorzugen."*<sup>32</sup>

Die Folgerungen von Blankertz verweisen auf die verschiedenen Dimensionen der Diskussionen um Allgemeinbildungskonzepte, die uns heute wie damals beschäftigen :

1. Die (schwerpunktmäßig) inhaltliche Dimension: Die Bildsamkeit des Menschen, die Möglichkeit der Veredelung desselben, wird anerkannt. Entscheidend ist jedoch das "aber", das dann folgt. Bedingungen werden formuliert, die letztendlich doch Bildsamkeit nach Maßgabe normativer, spekulativer, ökonomischer Gründe einschränken.

2. Die (schwerpunktmäßig) systematisch - methodische Dimension: Berufsbildende Fragen haben einen eigenen Bereich wissenschaftlicher Erörterung mit zunehmend strategischer Bedeutung für Produktion und Gesellschaft und ein zunehmend operationales Niveau der konkretisierenden Konzepte. Sie haben aber auch offensichtlich eine Raison, die zuweilen den anthropologischen Annahmen auf Verbesserung, Veredelung und Entwicklung zuwiderläuft. Dieser Widerspruch geht einher mit einer verschleiern, rechtfertigenden und herrschaftskonservativen Ideologie. Pädagogische Methode und - Systematik gelangen an einen bedeutenden Scheideweg: Grob gesprochen die Zentrierung auf den Menschen als Subjekt (vergl. Schleiermacher) oder das Objekt der Gesellschaft.

Blankertz fasst als Beispiel treffend Villaume zusammen: *"Die Gesellschaft hat ein 'unwidersprechliches, heiliges Recht' darauf, dass der Mensch um seine Brauchbarkeit willen einen Teil seiner möglichen Veredelung aufopfert, weil sie seine 'Pflegemutter' ist. Dass der Mensch überhaupt zu einer moralischen Lebensform aufsteigen kann, verdankt er nur der Gesellschaft, ohne die er auf tierischem Niveau bleiben müsste. Die dem Menschen innerhalb seines Standes gegebene relative Vollkommenheit ist also ein 'Lehen' der Gesellschaft. Daraus leitet sich das Recht des Staates ab, den 'Lehrern des Volkes und der Jugend vorzuschreiben, welche Kenntnisse, und in*

---

*einmal angesprochen und dabei gezeigt, dass die Probleme des Handwerks nicht mehr nur mit ökonomischen und juristischen Überlegungen zu lösen waren, sondern dass sie zu einem großen Teil der pädagogischen Klärung bedurften.* Stratmann, K.: Das. A.a.O. S. 223

<sup>31</sup> Blankertz, H.: Das. S. 260

<sup>32</sup> Blankertz, H.: Das A.a.O. S. 261

welcher Form sie jeder Klasse (soziologisch-politisch verstanden, Anm. Bodensohn) mitteilen, und was sie für Gesinnungen und Triebe wecken sollen." <sup>33</sup>

Die Folge daraus ist in der damaligen Zeit eine vorherrschende Erziehung zur Klassen- oder besser Ständegesellschaft, in der das Muster der "Selbstbescheidung" Raum greift. <sup>34</sup>

3. Die schwerpunktmäßig bildungspolitische Dimension ist auszumachen in dem Ringen um die Fortentwicklung der Ökonomie im Ständestaat, bei gleichzeitig stabilisierendem, mäßigendem, ja in Anbetracht der Aufklärung reaktionärem Gedankengut. *"Den höheren Ständen ist darum als Fessel die Ehre auferlegt, die niederen müssen in ihrem Bildungsstand auf ihre Berufsgeschäfte beschränkt bleiben. Das bedeutet nicht Verzicht einer Aufklärung des Volkes, bedeutet nicht Verzicht auf Veredelung auch des letzten Tagelöhners, wohl aber Begrenzung der Veredelung auf das Maß, das die ständisch - berufliche Brauchbarkeit erfordert und erlaubt."* <sup>35</sup>

Kennzeichnet der von Blankertz referierte Utilitarismus noch eine Verhaftung der Nützlichkeitsinteressen an den Ständestaat der ausgehenden Renaissance, verschieben sich die Bezugspunkte im 20. Jahrhundert in Richtung Kapital. Otto Willmann formulierte 1909 in seiner Didaktik *"Wissen ist Macht, Bildung ist Kapital"*, womit auf die zunehmende Einsicht der Zusammenhänge zwischen dem allgemeinbildenden Schulwesen und der ökonomischen Verwertung von Bildung verwiesen war.

Die ökonomische und politische Situation nach dem 2. Weltkrieg, bis zum Ausgang der 50er Jahre von Baethge als sogenannte Rekonstruktionsperiode bezeichnet, schuf zunächst eine von bildungsökonomischen Planungen relativ unberührte Basis. Dies muss nicht verwundern, denn kennzeichnend für die ökonomische Entwicklung bis Ende der 50er Jahre war das extensive Wachstum der Wirtschaft bei einem Überschuss an Arbeitskräften, gut genährt mit ausreichend qualifizierten Arbeitskräften auch aus den Wanderungsbewegungen quer durch Europa, vor allem aus dem östlichen Teil Deutschlands. Die nützlichen Elemente der Bildung und Ausbildung, vor allem der in der Industrie begehrten Facharbeiter, nennen wir sie mit den Industrie-Soziologen "Qualifikationsstruktur", schienen ausreichend. Eine Notwendigkeit zur Veränderung des Ausbildungswesens aus ökonomischer Sicht stellte sich bis zum Ende der 50er Jahren vorerst nicht.

Erst der Arbeitskräftemangel am Ende der sog. Rekonstruktionsperiode Ende der 50er Jahre brachte eine Umorientierung der Produktion in Richtung des Arbeitskräfte einsparenden Einsatzes von Wissenschaft und Technik und damit auch einen Wandel der proklamierten Qualifikationsanforderungen.<sup>36</sup> Die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften leitete ein Umdenken in Richtung bildungsökonomischer Denkmuster ein. Wilhelm Mader bemerkt dazu: *"Die zeitliche Entkopplung von Bedarf und Nachfrage wurde notwendig, da sich die Bundesrepublik Deutschland im ersten Jahrzehnt des Wiederaufbaus an zeitlich eng funktionierende Bedarf-Angebot-Mechanismen orientiert hatte, dies aber zu einem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften (gesteigert unter anderem durch den Mauerbau in Berlin) führte. Gleichzeitig gewann die Vorstellung Raum,*

---

<sup>33</sup> Blankertz, H.: Das. A.a.O. S. 262

<sup>34</sup> Auf diese Muster treffen wir heute wieder in der Diskussion um die sog. Dilemma - Hypothese. Diese handelt ja, wie bereits erwähnt, vom "unlösbaren" Widerspruch zwischen bürgerlichen Freiheiten und wirtschaftlichem Wohlstand. Eingefordert werden heute, von Woche zu Woche lauter, die "Zurücknahme überzogener Ansprüche" gegenüber Staat, Schulen, Arbeitsplatz und Leben zugunsten von Selbstbescheidung, aus der sich die politisch Führenden damals wie heute weitgehendst selbst ausschließen. Die italienische Gesellschaft ist vor diesem "Dilemma" seiner politischen Führer und Parteien zu Beginn der 90er Jahre zum wiederholten Male an den Rande eines Bürgerkrieges und/oder eines Militärputsches geraten.

<sup>35</sup> Blankertz, H.: Das. A.a.O. S. 261 f.

<sup>36</sup> Nicht zu vergessen ist der Beginn des „Kalten Krieges“, in dem die Bundesrepublik wieder zum Frontstaat geworden war. Der Wettlauf der Systeme ist dokumentiert durch den Wettlauf ins All. Der sogenannte **Sputnikschock**, welcher am 4.10.1957 durch den erfolgreichen Abschuss des Sputnik in eine Erdumlaufbahn ausgelöst wurde, und die daran anschließende **"Hysterie der technologischen Lücke"** ist mir aus meiner Schulzeit noch gut in Erinnerung. Was manche Schüler mit klammheimlicher Freude registrierten, gereichte einigen unserer Gymnasiallehrer, besonders den ehemaligen Wehrmachtsoffizieren, zu der Aufforderung: *"Strengt euch doppelt an, denn alles Erreichte ist in Gefahr!...Sonst kommen die Russen!"*

*Weiterbildungskosten als monetäres Äquivalent zur Veralterung des Wissensstandes der Volkswirtschaft und daher als Reinvestition zur Aufrechterhaltung des Wissensstandes anzusehen.*<sup>37</sup>

Zeitliche Entkoppelung von Bedarf und Nachfrage bedeutete wachsende Bildungsplanung. Die Wirtschaft selbst bot dafür die Muster an: Wirtschaftspläne, von denen Heinz Peter Rexing in Würdigung des Ökonomen Walter Eucken berichtet: *"Die wirtschaftliche Analyse geht von Wirtschaftsplänen aus, weil von diesen alles wirtschaftliche Geschehen seinen Ausgangspunkt nimmt. (...). Aufgrund der ökonomischen Analyse zeigt sich, dass der Staat im Bildungssektor ein enormes Steuerungspotential besitzt."*<sup>38</sup>

Es bedurfte nicht erst des viel zitierten Aufsatzes des Theologen Picht über die *"Deutsche Bildungskatastrophe"*, um die Wirtschaft zum Umdenken aufzufordern: *"Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Notstand wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann.(...) Wenn über Kulturpolitik diskutiert wird, ist der Bundestag leer. So kann und darf es nicht weiter gehen. Die Öffentlichkeit muss nun endlich die Wahrheit zur Kenntnis nehmen, und die Politiker werden sich entschließen müssen, jene harten Entscheidungen zu treffen, wie sie ein nationaler Notstand erster Ordnung erfordert."*<sup>39</sup>

Die Wirtschaft hatte sich längst an staatliche Instanzen gewandt, etwa an die Einrichtungen des Ministeriums für Arbeit, welches spätestens nach dem Mauerbau 1961 durch den ausbleibenden Strom der begehrten Facharbeiter aus der DDR aufgerüttelt worden war. Genau in dieses Zeitgeschehen, als einem wichtigen Teil des Entstehungszusammenhanges, fällt auch die augenscheinliche Rezeption und Entwicklung der bildungsökonomischen Qualifikationsforschung, die ich an einem ausgewählten Strang in ihren wesentlichen Entwicklungen verfolgen möchte. Nach ihrem Horizont, dem Arbeitsmarkt, erhielt dieser Forschungsansatz seinen Namen.

### 3.2 Zum Ansatz der arbeitsmarktorientierten Flexibilitätsforschung des IAB Nürnberg

#### 3.2.1 Ein Ansatz im Zeichen der Bildungsökonomie

Der bildungsökonomische Forschungsansatz des Institutes für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) Nürnberg ist, wie die Konzepte, welche in ihn einfließen und aus ihm hervorgingen und noch gehen, beispielhaft für einen bildungsökonomischen Ansatz, der den Einsatz der Bildung unter klaren ökonomischen Zielen anstrebt. Zugrunde liegt die inzwischen etablierte These, dass zwischen den Qualifikationsanforderungen der Produktion und der Qualifikationsvermittlung, also im Bildungswesen, ein Zusammenhang bestehe, welcher nicht dem Zufall überlassen werden dürfe, da sich sonst die bestehende Lücke zwischen Angebot und Nachfrage von Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt sehr zum Nachteil der Wirtschaft entwickle. Was Bildungsökonomie in diesem Zusammenhang zu leisten vermag, bedarf zunächst der allgemeinen Erläuterung.

Bildungsökonomie ist, wie Friedrich Edding treffend zusammenfasst, *"eine Spezialisierung der Wirtschaftswissenschaften auf den Gegenstand Bildung, das heißt auf die internen Zusammenhänge im Bildungsbereich und auf dessen Beziehungen zur Umwelt des gesamten gesellschaftlichen Lebens. Sie dient nicht nur der Analyse, sondern auch der Beratung von Bildungsplanung und*

---

<sup>37</sup> Mader, W.: Paradigmatische Ansätze „Theorien der Erwachsenenbildung“ In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11 S.48

<sup>38</sup> Rexing, H.-P.: Bildung und Beschäftigung, Bochum 1983 S. 2f.

<sup>39</sup> Picht, G.: Der deutsche Bildungsnotstand. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Hessen u.a. (Hrsg.): Konturen moderner Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Ein Quellenband zur deutschen Schulreform 1965 - 1990. Frankfurt 1992, S.14

*Politik.*" 40 Ausgehend von zwei Grundgedanken im Anschluss an den Prozess der Aufklärung entwickelten sich Fragestellungen und Argumentationsmuster, welche nach Edding im Schrifttum immer wiederkehrten:

- a) *"Die Vermittlung von Wissen und Können vermehrt zum einen Handlungskompetenz und insbesondere das Innovationspotential;"* und  
 b) *"Die allgemeine Ausbreitung von Einsicht und Vernunft stabilisiert (...) die gesellschaftliche Ordnung (sowie das Wachsen der Bevölkerung) und schafft damit eine Voraussetzung für das Gedeihen der Wirtschaft."* 41 Es wird von Interesse der Fragestellungen dieser Arbeit sein, die aktuellen Ausprägungen dieser Grund-Muster in dem zu rekonstruierenden Konzept der Schlüsselqualifikationen zu verfolgen.

Wenn die Wirtschaftswissenschaften als übergeordnete Wissenschaft auftreten, werden dann auch die speziellen Fragestellungen der Bildungsökonomie auf andere Bezüge verweisen, als Bildungstheorie und Pädagogik? Hilfreich zur Klärung allgemeiner Muster bildungsökonomischer Themen scheint folgende Themenauswahl:

- *"Wie wirkt Bildung auf Sozialprodukt, Einkommen und andere Wohlstandsbedingungen? (1)*
- *wie wird sich die Nachfrage nach Bildungsmöglichkeiten entwickeln? (2)*
- *Wie wird sich das Stellenangebot entwickeln, das aus der Nachfrage nach bildungsbedingten Qualifikationen hervorgeht (3)*
- *Welcher Art sind die Wechselbeziehungen zwischen den genannten makroökonomischen Bedingungen, und wie sind sie zu beeinflussen ? (4)*
- *Wie weit ist Bildung als Investition und wie weit als Konsum zu behandeln? (5)*
- *Welche privaten und welche sozialen Erträge sind von Bildung zu erwarten? (6)*
- *Wie wirken verschiedene Verfahren der Finanzierung von Bildungseinrichtungen und -aktivitäten auf das Erreichen allgemeiner gesellschaftlicher Ziele ? (7)*
- *Welche ökonomischen Wirkungen hat die Wanderung von Humankapital ? (8)*
- *Welche ökonomischen Wirkungen haben unterschiedliche Verteilungen von Bildungsprozessen über die Lebenszeit? (9)*
- *Wie ist die Effizienz von Bildungseinrichtungen zu fördern? (10)* 42

Greifen wir ein allgemeines Muster „Bildung in investiver und konsumptiver Hinsicht“ heraus (5) und suchen nach befördernden Prämissen, dann stoßen wir auf die Annahme eines nützlichen Zusammenhanges zwischen Bildung und Produktion, wie auch zwischen Bildung und Mensch, die in den ökonomischen Kategorien "Investitionen und Konsum" ausgedrückt werden kann. Der Charakter der so beschriebenen Zusammenhänge offenbart sich in dem Begriff "Humankapital" (8), der zu einer Differenzierung pädagogischer und bildungsökonomischer Muster herangezogen werden kann.

Verschiedene Anwendungen umreißen den Begriff „Humankapital“: *"Schätzungen des Kapitalwertes ganzer Bevölkerungen spielten in der Volksvermögensrechnung und bei Gebietsabtretungen eine Rolle (...). Kalkulationen des >Zeitwertes< eines Menschen in Fällen von Entschädigungsforderungen bei Tod oder Verkrüppelung.(...) Relation von Sach- und Humankapital für das Wachstum (...) Wirkung von Bildung auf die Einkommensverteilung. (...) die Verfahren zur Finanzierung von*

---

40 Edding, F.: Bildungsökonomie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe Band 1, Stuttgart 1989 S. 232 f.

41 Edding, F.: A.a.O. S. 234

42 Edding, F.: A.a.O. S. 233 f.; Nummerierung Bodensohn



*Bildung...*<sup>43</sup> Wilhelm Mader bemerkt zur Rezeption des Humankapitalkonzeptes in der Bildungsökonomie: " *Es leitet vom bisher vorrangigen Problem des Produzierens über zum Problem des Fähigkeitenproduzierens und bezieht so den Menschen in den Kapitalbegriff ein. Bildung wird als Investition analog der Kapitalinvestition betrachtet.*"<sup>44</sup>

Investiert wird im ökonomischen Sinne aber nur das gerade Notwendigste für einen planerischen, kalkulierbaren Verwertungszusammenhang verschiedener Produktionsfaktoren. Die permanente Mittelknappheit im Bildungsbereich ist somit Ausdruck und Kennzeichen der die Ökonomie und die Pädagogik unterscheidenden Theorie- und Handlungsmuster. Was im kurzfristigen ökonomischen Sinne sinnvoll erscheint, nämlich die Begrenzung unmittelbar und kurzfristig unproduktiver Kosten für das Gesamtsystem, ist im pädagogischen Sinne nicht nachvollziehbar. Was im längerfristigen pädagogischen Sinne als wünschenswert erscheint, z.B. mindestens 12 Jahre Vollzeitschule mit breiter beruflicher Grundbildung für alle, ist für die kurz- und mittelfristig denkende herrschende Ökonomie und Politik nicht nachvollziehbar.

Diese beiden Muster begleiten die Diskussion um die Bildungsreform bis heute, wenngleich auf Seiten der Ökonomie und Politik unter dem Druck der weltweiten Rezession und der zunehmend aggressiveren Auseinandersetzung um Märkte, u.U. ein Umdenkungsprozess auszumachen ist. Dieser Umdenkungsprozess, wenngleich noch vornehmlich auf die Ebene der Betriebspädagogik begrenzt, zielt tendenziell in Richtung längerfristigerer Gestaltungen durch Investitionen in Bildungs- und Qualifikationsmaßnahmen, auf den im Zusammenhang mit den Schlüsselqualifikationen noch eingegangen werden muss.<sup>45</sup>

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bedarf es gemäß der erwähnten Relevanzkriterien sinnvollerweise einer strengen Auswahl von Klärungsbeispielen. So sollen zur Klärung bildungsökonomischer Muster aus der Vielzahl der entwickelten bildungsökonomischen Modelle und Ansätze beispielhaft drei ausgewählt werden, die eine gewisse Bandbreite an Prämissen, Zielen und Methoden ausdrücken, welche für das Konzept der Schlüsselqualifikationen im Entstehungszusammenhang von Bedeutung sind:

- a) das Beispiel eines Nachfrage-Ansatzes,
- b) das Beispiel eines Angebots-Ansatzes und
- c) das Beispiel eines Flexibilitätsansatzes.

### 3.2.2 Zu einem Beispiel des Nachfrage - Ansatzes

Verfolgen wir verschiedene Stränge bildungsökonomischer Ansätze, stoßen wir zunächst auf bildungsplanerische Bemühungen im engen wirtschaftlichen Rahmen. Bekannt wurde ein Strang des bildungsökonomischen Ansatzes unter der Bezeichnung "**Manpower Requirement Approach**" (MRA)<sup>46</sup>, oder auch "Nachfrage-Ansatz". In dessen Zentrum steht die Erforschung und Prognose des künftigen, nach Sektoren und Branchen aufgespaltenen Wirtschaftswachstums und die daraus resultierende Schätzung des qualitativen und quantitativen Bedarfs an Arbeitskräften, wodurch eine Projektion der ökonomischen Nachfrage an Absolventen des Bildungssystems mit bestimmten Abschlüssen erreicht werden sollte, damit das Bildungssystem einen ihm zumessbaren Beitrag zum

<sup>43</sup> Vergl.: Edding, F. A.a.O. S. 235

<sup>44</sup> Mader, W.: Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11 S. 48

<sup>45</sup> Gerade in den letzten 10 Jahren entstanden im am härtesten bedrängten Industriezweig, der Automobilherstellung, außerordentlich gut ausgestattete Ausbildungszentren, so z.B. in Wolfsburg, in Sindelfingen, in Gaggenau, in Neckarsulm und in Ingoldstadt, durch die nicht abreißende Pilgerzüge in Sachen "Bildungsinvestitionen" ziehen.

<sup>46</sup> Vergl.: Bombach, G.: Bildungsökonomie, Bildungspolitik und wirtschaftliche Entwicklung. In: Bildungswesen und wirtschaftliche Entwicklung, Heidelberg 1964, Paris 1965; Riese, H.: Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1967; Widmaier, H.P.: Bildung und Wirtschaftswachstum - Modellstudie zur Bildungsplanung. Villingen, 1966

wirtschaftlichen Wachstum leisten könne.<sup>47</sup> *Zumessbarer Beitrag* versteht sich auch aus der Annahme heraus, dass der Bildungsbereich unmittelbar unproduktiv, die Ausgaben für diesen nach restriktiven ökonomischen Grundsätzen minimiert, also möglichst gering gehalten werden sollen.

Im Kern des Ansatzes steht nach Heinz-Peter Rexing eine tautologische Grundgleichung, mittels derer das prognostizierte Wachstum des Bruttoinlandproduktes auf Wirtschaftssektoren und Zweige verteilt wird. Mit Hilfe des geschätzten Arbeitskräftebedarfes wird die in Bildungsvoraussetzungen der einzelnen Berufe differenzierte Nachfrage an das Bildungssystem ermittelt, als eine vom Wirtschaftswachstum abhängige quantitative Größe.<sup>48</sup> Dies ist aus paradigmatischer Sicht Theorie aus dem Verwertungszusammenhang von Kapital und Arbeit, mit dem Ziel, dem Objekt Bildungsbereich strukturell quantitative Vorgaben für die Bildungsplanung zu reichen, die abhängig vom Wachstum der Wirtschaft sind.

Die Anwendung des Nachfrage - Ansatzes stieß in der Praxis auf enorme Schwierigkeiten. Zur angemessenen Durchführung von Prognosen wäre eine breite statistische Basis notwendig gewesen, z.B. die Ergebnisse eines Zensus - ergänzt durch die Daten der Kammern und Wirtschaftsverbände, welche erst zu Beginn der 70er Jahre zur Verfügung standen. Ohne eine angemessene Datenbasis konnte eine Projektion des Arbeitskräftebedarfes nach der Logik des Nachfrage - Ansatzes nur von geringer Aussagekraft sein.

Aber auch eine andere Hürde trat in Form einer Grundprämisse des Ansatzes hinzu, die von einem relativ ungestörten, krisenfreien Verlauf des Wirtschaftswachstums ausging: Durch die aufkommende Rezession oder Wirtschaftskrise Ende der 60er Jahre war eine spürbare Unterbrechung des Wachstums eingetreten. Damit war gleichsam eine Hauptvoraussetzung des Modells entfallen, das nur unter der Bedingung eines ungestörten Wachstumsprozesses prognostisch tätig sein konnte. Es richtete sich ja gerade nicht nach den ständig wechselnden Erfordernissen beginnender zyklischer Wirtschaftsentwicklungen, nicht nach den Rationalisierungsspielräumen, welche sich in der Krise für die Wirtschaftszweige auftun, und somit gerade nicht auf die Aspekte der Freisetzung und Mobilität von Arbeitskräften, oder auf deren flexiblen Einsatz.

In der Konsequenz ging der Manpower Requirement Approach - Ansatz aus den genannten zwei Hauptgründen an der Realität vorbei. Er hätte aber auch im idealsten Fall eines linearen konstanten Wirtschaftswachstums methodisch versagt, denn schon damals hätte das Risiko eines Prognosedefizits die Basis für Entscheidungen im Bildungsbereich verwässert. Auf die eingleisige Weise bildungsökonomischer Ermittlung und Prognose der Nachfrage nach Bildung war keine Hilfe für Entscheidungen im Bildungsbereich zu leisten. Der paradigmatische Zusammenhang dieses Modells, im Verwertungszusammenhang von Kapital und Arbeit auf den Bildungsbereich steuernd bzw. ausgleichend zu wirken, entfiel also von selbst.

---

<sup>47</sup> Vergl. Dederling, H.; Schimming, P.: *Qualifikationsforschung und arbeitsorientierte Bildung*. Opladen 1984 S. 105

<sup>48</sup> Vergl.: Rexing, H.-P.: *Bildung und Beschäftigung*, Bochum 1983 S. 58 f.

### 3.2.3 Zu einem Beispiel des Angebots - Ansatzes

Ein Kritiker der eingangs geschilderten paradigmatischen Voraussetzungen war Ralf Dahrendorf, dessen Modell des Bildungsangebotes <sup>49</sup>, auch bekannt als **"Social Demand Approach" (SDA)**, einen anderen paradigmatischen Zusammenhang aufweist. Unter der sprichwörtlich gewordenen Forderung **"Bildung ist Bürgerrecht"** wurden vom Anspruch her jene zu Subjekten erhoben, welche nach Bildung nachfragten. Die heranwachsenden Schülergenerationen wurden somit auch zur statistischen Grundlage für Analyse und Prognose. Das dem Angebots - Ansatz zugrundeliegende Muster war im weiten Sinne ebenfalls ökonomischer Natur, wenngleich es sich von den Aspekten der direkten Verwertung von Qualifikationen zunächst abkoppelte, denn mit der Ermittlung der Nachfrage nach Bildung sollten zunächst nur die zu tätigen Investitionen, z.B. Mittel- und Personaleinsatz in der Bildung prognostizierbar werden.

Die Arbeiten Dahrendorfs zielten aber darüber hinaus in weit umfänglicherem Sinne auf "Ökonomie" im Sinne einer gesellschaftlich - politischen Absicherung des *"Bauwerks der freien deutschen Gesellschaft"*: *"Wirtschaftspolitik gilt heute weitgehend dem Gebäude der Freiheit, Bildungspolitik seinem Fundament, und der Spielraum der Variationen ist weit geringer bei der Errichtung des Fundamentes. Das Bauwerk der Freien deutschen Gesellschaft hat auch darum noch kein Fundament, weil diese Gesellschaft noch keine Bildungspolitik hervorgebracht hat.(...) Die deutsche Bildungsrevolution kommt also nicht von selbst, sie wird eine geplante >Revolution< sein müssen - doch da Revolutionen den Plänen ihrer Urheber meist entgleiten, ist es richtiger, von einer radikalen Bildungspolitik als Ergebnis einer aktiven Bildungspolitik zu sprechen."*<sup>50</sup>

Das hier zum Ausdruck kommende Muster ist auch bildungstheoretisch von ungebrochenem Interesse: Dahrendorf verlagert den Subjekt - Begriff auf den Bereich der "freiheitlichen deutschen Gesellschaft". Eine Trennung ökonomischer, gesellschaftlicher und individueller Motive wird folglich nicht von besonderem Interesse sein, wenn alle am "Gebäude der Freiheit" mitwirken. Auch nicht die eventuelle Vertiefung oder Fortschreibung "angestammter Ungleichheiten", wie z. B. der Korrelation von sozialer Schicht und Bildungs- bzw. Berufschancen.

Der ideologische Startschuss der Bildungsreform, wie ich ihn einmal nennen möchte, wird in seinem Charakter treffend von Burkart Lutz gekennzeichnet. Lutz bemerkt im Zusammenhang systemtheoretischer Analyse des Bildungssystems: *"Die Schlüsselrolle des Bildungssystems ergibt sich aus einer Funktion, die ihm in allen entwickelten Gesellschaften seit dem 19. Jahrhundert zugefallen ist: Alle modernen Industriegesellschaften sind ja als hochgradig inegalitäre, geschichtete Gesellschaften mit starken sozialen Ungleichheiten entstanden. Gleichzeitig konnten die für sie charakteristischen politischen, kulturellen und sozialen Systeme zunehmend ihre Legitimation und Funktionsfähigkeit nur dadurch sichern, dass sie sichtbar und glaubwürdig auf die Verwirklichung gleicher Chancen für alle und auf den Abbau ungerechtfertigter Ungleichheiten und Privilegien hinwirkten (ohne deren realen Kern anzutasten)."*<sup>51</sup> Obgleich in Klammer gesetzt, kennzeichnet Lutz den Kern der sich abzeichnenden bildungsreformerischen Entwicklungen. Wenn aber hinter dem Etikett der "freiheitlichen deutschen Gesellschaft" die Fortschreibung und Vertiefung von Ungleichheiten verborgen wird, dann kann mit Recht von einer ideologischen Etikettierung gesprochen werden.

Die Schwächen des von den Idealen "Wirtschaftswunder und Bildungsrevolution" geleiteten Angebots - Ansatzes zeigten sich zunächst in der angestrebten weitgehenden Abkopplung des Bildungsbereiches von den aktuellen wirtschaftlichen Anforderungen. Die mögliche

---

<sup>49</sup> Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht . Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965

<sup>50</sup> Dahrendorf, R.: A.a.O. S. 11

<sup>51</sup> Lutz, B.: Welche Qualifikationen brauchen wir ? Welche Qualifikationen können wir erzeugen? In: Hesse, J.J.; Rolff, H.-G.; Zöpel, Ch.(Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven, Baden-Baden 1988 S. 62

Legitimationsbasis, eine Bildungspolitik aus dem Argumentationszusammenhang von Bürgerrechten, hatte in Deutschland wenig einflussreiche Fürsprecher.<sup>52</sup>

Darüber hinaus war Dahrendorfs Ansatz bezogen auf die Schulstrukturen durchaus nicht "radikal" oder "revolutionär". In seiner letzten Konsequenz neigte der Ansatz des Social Demand zu einer Fortschreibung bestehender Strukturen im Bildungswesen, etwa der Dreigliedrigkeit und aller enthaltenen Annahmen. In dieser Hinsicht finden sich im Gutachten des Bildungsrates *"Begabung und Lernen"* (1968)<sup>53</sup>, dokumentiert in dessen **Synopse von Helmut Skowronek**, wesentlich konkretere und weitergehende Forderungen und Einsichten als bei Dahrendorf.

Weiter wird in paradigmatischer Hinsicht deutlich, dass die kurz skizzierte Momentaufnahme von Dahrendorfs Entwurf zunächst argumentativer Natur ist, die Distanz zur Realpolitik ist augenfällig. Die argumentative Ebene weist jedoch ein weites Spannungsfeld auf, in dem sich sozusagen die ersten drei Grundmuster bildungsreformerischer Diskussion verbergen.

### 3.2.4 Aus den Ansätzen erkennbare Grundmuster bildungsreformerischer Diskussionen und Aspekte der Weiterentwicklung der Nachfrage- und Angebotsansätze

Auf dem Wege einer Vereinfachung können sinnvoll Ordnungsmuster freigelegt werden, die im heute kaum mehr überschaubaren Feld der Qualifikationsforschung und -diskussion die Strukturierung unterstützen. Bildungsökonomisch inspirierte Bildungsreform sah sich im Anschluss an die Impulse aus den beiden skizzierten Bildungsplanungs-Modellen des Nachfrage- und Angebots - Ansatzes folgenden Spannungen gegenüber:

1. Es stehen Prognose-Wünsche den Wünschen nach Gestaltung gegenüber: *"Aktive Bildungspolitik zur Verwirklichung der Bürgerrechte ist die große Aufgabe der inneren Politik in Deutschland"*<sup>54</sup>.
2. Es steht der Versuch der Prolongation von Verhältnissen der Reflexion und Veränderungs-Handlung gegenüber: *"Wenn (...) in Deutschland von einer Bildungspolitik die Rede ist, dann scheint mir in der Tat die Transformation des Bildungswesens sowie der Haltung der Menschen zu seinen Einrichtungen im Interesse der sicheren Etablierung gleicher Bürgerrechte die erste Aufgabe zu sein"*.<sup>55</sup>
3. Das dritte Muster ist bereits oben im Zitat des *"Bauwerkes der freien Gesellschaft"* angesprochen worden. Am Fundament dieses Bauwerks leiste Bildung einen eigenständigen Beitrag, der nur in der Abkopplung der Bildungspolitik von der Ökonomie im Interesse der Sicherung des Gesamtsystems zu verwirklichen sei, gegenüber einer Bildungsplanung, die sich an kurzfristiger bzw. schwer prognostizierbarer ökonomischer Nachfrage orientiere.

Damit sind bereits bei Dahrendorf die ersten drei der insgesamt sechs ermittelten Grundmuster anzutreffen, in denen argumentativ Bildungsreform und ökonomische Interessen in ein Spannungsverhältnis treten, das uns bis heute beschäftigt und das unter Umständen auf das Wirken verschiedener in die Modelle eingehender Prämissen zurückzuführen ist. Dazu nur ein Beispiel:

Ein bedeutender Unterschied zwischen Nachfrageansatz (MRA) und Angebotsansatz (SDA) wird von Rexing auf der Ebene produktionstheoretischer Prämissen ausgemacht. Rexing folgert, dass die schlagwortartigen Betonungen "Bedarf der Wirtschaft" (MRA) und "Bildung ist Bürgerrecht" (SDA) den

<sup>52</sup> Die wenigen Wochen ausgenommen, welche die Republik Baden 1849 den Preussisch-Württembergischen Überfall überlebte. Wie am Beispiel von Carl Schurz und anderen führenden demokratischen Politikern und Militärs, die an der ersten Republik auf deutschem Boden teilgenommen hatten, nachvollzogen werden kann, hat von dieser kurzen Periode die damalige "freie Welt" viele Impulse aufgenommen.

<sup>53</sup> Vergl. die Synopse der einzelnen Gutachten von Helmut Skowronek in: Deutscher Bildungsrat, Roth, H. (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart <sup>7</sup>1971, S. 551 -566. Skowronek schildert eine Reihe von Untersuchungsergebnissen die sich weitgehend als Argumentation für eine Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems zugunsten einer nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten zu konzipierender Gesamtschule lesen.

<sup>54</sup> Dahrendorf, R. A.a.O. S.25

<sup>55</sup> Dahrendorf, R. A.a.O. S.27

eigentlichen Unterschied beider Modelle nur verdecken. Dieser läge zutreffender in der Prämisse, dass einerseits im Sinne des Nachfrage-Ansatzes das Bildungs- und Beschäftigungssystem durch totale Limitationalität gekennzeichnet sei (MRA), was hier zuvor unter dem Stichwort der permanenten Mittelknappheit angesprochen wurde. Andererseits gehe der Angebots Ansatz (SDA) von der Prämisse aus, das Beschäftigungssystem könne *"hinsichtlich Umfang und Struktur beliebige Angebote an Qualifikationen in das Beschäftigungssystem integrieren."*<sup>56</sup> Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass in der bildungsökonomisch inspirierten bildungsreformerischen Diskussion in paradigmatischer Hinsicht **die Polarität der produktionstheoretischen Annahmen "Knappheit der Mittel in Bildungs- und Beschäftigungssystem" versus "Integrierbarkeit beliebiger Angebote an Qualifikationen in das Beschäftigungssystem" ein gewisses Grund-Muster darstellt.**

Die aufgezeigte Spannung wurde vom Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) Nürnberg produktiv aufgegriffen. Die bereits von Mark Blaug zu Beginn der 70er Jahre formulierte These *"je weniger Bildungsprozesse durch Spezialisierung gekennzeichnet sind, desto geringer sind die Absorptionsprobleme am Arbeitsmarkt (und umgekehrt)"*<sup>57</sup> findet ihre empirische und konzeptive Entsprechung in den Ansätzen zur Flexibilitätsforschung des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg (IAB), auf die, wegen ihrer Nähe zum Konzept der Schlüsselqualifikationen, in einem nächsten Arbeitsschritt eingegangen werden soll.

Hiermit sollte schlaglichtartig beleuchtet werden, dass sowohl der Ansatz des "manpower approach" als auch der des "social demand" nicht in der Lage waren, bildungsplanerische Hilfestellung in einer Gesellschaft anzubieten, deren wirtschaftliche Entwicklung zu Beginn der 60er Jahre eine zunehmende Krisenanfälligkeit offenbarte. Eine Weiterentwicklung der gegenläufigen Ansätze war also dringend geboten. Sie konnte aber nur durch die Aufgabe des engen ökonomischen Bezugsrahmens erreicht werden.

In diesem Sinne zielten mehrere Forschungseinrichtungen, u.a. das Max Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin<sup>58</sup> nach einer Erweiterung der zuvor referierten Ansätze mit dem Ziel, sowohl die empirische Basis, als auch das methodische Instrumentarium zu verbreitern. Die angestrebte Erweiterung schien jedoch nur unter folgenden Bedingungen möglich zu sein: Entweder reduzierten die Forscher ihren Anspruch auf eine umfassende Prognose hin in Richtung einer Orientierungshilfe unter anderen, oder sie verfolgten apriorisch die Einschätzung einer relativen Autonomisierung des Bildungswesens gegenüber dem Produktionssystem.

Letztere Möglichkeit erforderte allerdings zusätzlich zum ökonomischen auch einen sozio-ökonomischen Bezugsrahmen. Dieser Rahmen wurde u.a. durch das Battelle-Institut derart in Szene gesetzt, dass die einseitige wachstumsorientierte Ausrichtung zugunsten einer bildungspolitischen Ausrichtung aufgegeben wurde. Pate stand dabei der bereits hier ausgebreitete Gedanke einer relativen Autonomisierung des Bildungssystems gegenüber dem Produktionssystem. Erst in dieser Ausrichtung konnte eine aktive Bildungspolitik konzipiert, ein quantitativer und qualitativer Überschuss an Qualifikationen angestrebt und aufgrund der zu erwartenden Wandlungen im Produktionssystem auch begründbar werden. Der Begründungszusammenhang baute auf Dahrendorf auf, wies aber im Aspekt der Entspezialisierung der Ausbildung über Dahrendorf hinaus, womit **drei weitere Argumentationsmuster** in die Diskussion eintraten, welche die zuvor obengenannten erweitern:

4. Der Spezialisierung der Tätigkeiten in der Produktion, d.h. der Tendenz zunehmender Arbeitsteilung und Orientierung auf normierte und standardisierte Produkte steht eine allgemeine Tendenz der Entspezialisierung von Arbeit und Ausbildung gegenüber.

5. Der Prognoseabsicherung durch ein Datennetz, d.h. fortlaufende Datenerhebungen auf dem Wege des Census, des Macro- und Micro-Census (Im Falle der Untersuchung konkreter Teilarbeitsmärkte

---

<sup>56</sup> Rexing, H.-P.: A.a.O. S. 63

<sup>57</sup> Blaug, M.: Ansätze zur Bildungsplanung. In: Hegelheimer, A.(Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie, Frankfurt 1975, Zit nach Rexing, H.-P. A.a.O. S. 63

<sup>58</sup> Vergl. Armbruster, W. u.a.: Expansion und Innovation. Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1971

verfeinerten sich damit auch die Instrumentarien und Prognosemöglichkeiten) steht ein methodisches Prognosedefizit gegenüber. Das bedeutet, dass trotz der Fülle der Daten die Instrumente zu deren prognostischer Auswertung jetzt und absehbar nicht zur Verfügung stehen. Die mühevoll "Kleinarbeit" einer genauen Abstimmung von Qualifikationsangebot und -nachfrage wird so u.U. gar nicht erstrebenswert. In letzter Konsequenz bedeutet das die Beschränkung auf die Vorhersage von "Trends" auf dem Arbeitsmarkt, wobei in Richtung genauer Anforderungskataloge und zeitlicher Datierung von deren Gültigkeit die Aussagen immer allgemeiner, spekulativer werden. In letzter Konsequenz fordern Forscher daraus ein "loses Nebeneinanderher", im Extremfalle eine relative Abkopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem.

6. Der (im Muster 2 bereits angesprochenen) "bequemen" Fortschreibung oder sogar Restauration von Strukturen im Bildungssystem steht ein politisches Prognosedefizit gegenüber. Es ist demnach nicht abzusehen, wie sich die Kräfteverhältnisse in dieser Republik entwickeln und ob nicht etwa von einer zukünftigen Mehrheit wiederum die politische Forderung nach konsequenter Fortführung der Bildungsreform erhoben wird. Dederling und Schimming folgern in diese Zusammenhang, dass es unmöglich sei, *"die Vermittlung 'höherer' Qualifikationen (Anm. Bo.: auch für breitere Schichten der Gesellschaft erreichbare Bildungsabschlüsse) zu unterlassen."*<sup>59</sup> Andererseits scheint die Wirtschaft alles zu unternehmen um Stabilität, Kontinuität d.h. ein berechenbares Investitionsklima zu befördern. "Nur keine Experimente", war ein Wahlspruch Konrad Adenauers aus den 50er Jahren.

An dieser Stelle scheint sich der Kreis zunächst zu schließen, indem die anstehenden Muster bildungsökonomisch inspirierter bildungsreformerischer Diskussion in variierende Wiederholungen übergehen. Mit der Zeit des Mangels an höher qualifizierten Arbeitskräften am Ausgang der Rekonstruktionsperiode in der Bundesrepublik Deutschland beginnt die Einflussnahme des Rationalisierungskuratoriums der deutschen Wirtschaft und der Bundesanstalt für Arbeit auf die Forschung in der Art, den Blick auf die vorhandenen Substitutions- und Mobilitätsspielräume in der Produktion zu lenken, da man sich davon arbeitskräfteeinsparende Maßnahmen erwartete.

In der Erforschung dieser Flexibilitätsspielräume spielt das der Bundesanstalt für Arbeit angegliederte Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg (IAB) eine herausragende Rolle. Auch in den zahlreichen Publikationen des IAB wird Flexibilität und Flexibilisierung als ein Schwerpunkt ersichtlich. Aus diesem Grunde sollen die Hauptgedanken der Flexibilitätsforschung hier weiter verfolgt werden, gehört doch "Flexibilität" in der aktuellen Diskussion zu einer der meistgeforderten Persönlichkeitseigenschaften, Bildungs- und Ausbildungsziele.

### 3.2.5 Flexibilitätsforschung als Erweiterung des paradigmatischen Zusammenhangs in der Bildungsökonomie

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal den Ausgangspunkt: Im Anschluss an die Diskussion um nachfrage- oder angebotsorientierte Modelle der Bildungsplanung wurde eine relative Autonomisierung des Bildungssystems von der Produktion schon im Ansatz als wichtig empfunden, denn es

- a) bestand eine nachgewiesene Tendenz zur Entspezialisierung der Ausbildungen, mit der Absorptionsproblemen am Arbeitsmarkt begegnet werden sollte,
- b) bestand ein ständiges methodisches Prognosedefizit im Zusammenhang mit der Ermittlung zukünftigen Bedarfs an Qualifikationen,
- c) bestand ein ständiges politisches Prognosedefizit, d.h. schon unter der Regierung Ehrhard (1963-1967) und erst recht während der Großen Koalition (1967-1969) wurde mit wirtschaftlichen Steuerinstrumenten experimentiert<sup>60</sup> und nicht zu vergessen

<sup>59</sup> Vergl. Dederling, H.; Schimming, P. : A.a.O. S. 109

<sup>60</sup> Etwa die Geldmarktpolitik, oder die antizyklische Investitionstätigkeit des Staates, das Wirken der "Jünger Keynes" u.v.m.

d) bestanden eine Reihe bildungspolitischer Postulate, von denen sich die Wirtschaft nicht direkt betroffen sah, die sie aber interessiert verfolgte, schon aus Gründen der zu erwartenden finanziellen Belastungen, unerwünschten sog. Doppelqualifikationen, der zu erwartenden Heraufsetzung des Eintrittsalters in das Berufsleben

Mit derart gravierenden Unzulänglichkeiten war ein umfassendes Arbeitsmarkt- und Qualifikationsmodell nicht zu entwickeln gewesen. Aus diesem Grunde griffen die Vorschläge aus dem IAB an einem ganz anderen Punkt an, nämlich nicht an einer möglichen Weiterentwicklung der zuvor beleuchteten Ansätze angebots - und nachfrageorientierter Ausrichtung, sondern an dem Phänomen möglicher oder herzustellender Flexibilität von Arbeitskraft und Arbeitsplatz.

Der Ansatz des Institutes für Arbeitsmarkt und Berufsforschung ging von der Voraussetzung aus, dass zahlreiche Ausgleichsprozesse zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem bestehen<sup>61</sup>, dies entweder arbeitsplatzbezogen, also in Form der Anpassung der Arbeitskräfte und ihrer Qualifikationen an die Anforderungen der Arbeitsplätze, oder arbeitskraftbezogen, also in Form der Anpassung der Arbeitsplatzanforderungen an die Qualifikation der Arbeitskräfte. Daraus gingen zwei Forschungsschwerpunkte hervor:

Zum einen die auf die subjektive Seite abzielende Mobilitätsforschung, die ausgeht von der Möglichkeit die Arbeitsplätze zu wechseln, zum anderen die auf die objektive Seite abzielende Substitutionsforschung, die ausgeht von der Möglichkeit die Arbeitsplätze mit verschiedenen qualifizierten Arbeitskräften zu besetzen. Unter diesen Voraussetzungen zielt die Flexibilitätsforschung auf *"die Ermittlung der Mobilitäts - und Substitutionsspielräume bei den einzelnen Berufen, und damit die zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem bestehenden Elastizitäten, um sie bildungspolitisch und für den Ausgleich von Ungleichgewichten auf dem Arbeitsmarkt zu nutzen"*.<sup>62</sup>

Anders als die ursprünglichen Ansätze des Manpower - und des Social Demand Approach verfügt die Flexibilitätsforschung über ein großes empirisch - analytisches Reservoir, über Zugriffsmöglichkeiten auf Daten, damit auch über einen Gegenstandsbezug der Paradigmen, welcher im unmittelbaren Anwendungszusammenhang ihrer Theorien und Hypothesen bestand. Dieser Zusammenhang ergab sich in der allgemeinen Beratungs-, Erhebungs- und Kontrolltätigkeit der Arbeitsämter wie auch in der Bestimmung individueller Berufschancen durch die Auswertung des unentwegten Datenstromes aus der Arbeitsmarkt- und Erwerbsstatistik.

Die allgemeine Grundfrage der Flexibilitätsforschung lautet: Was ist für die Bildung bzw. die Ausbildung unter der Maßgabe der Herstellung von Flexibilität wichtig, ermittelbar sowohl auf der Nachfrageseite der Arbeitsplätze, als auch auf der Angebotsseite der Arbeitskräfte und umgekehrt auf der Angebotsseite der Arbeitsplätze wie auf der Nachfrageseite der Arbeitskräfte?

Die so komprimierte Problemstellung macht auf den ersten Blick einen "ausgewogenen" Eindruck. Die Bereiche der Arbeitsplätze und der Arbeitskräfte stehen sich im ideellen Forschungsinteresse "gleichberechtigt" gegenüber. Ob die Ausgewogenheit der Subjekt-Objekt-Bezüge so durchgehalten wird, wird noch zu überprüfen sein. Das Augenmerk soll zunächst noch einmal kurz auf Entwicklungen des Qualifikationsbegriffes gelenkt werden, der innerhalb der Arbeit des IAB eine Entwicklung, und im Konzept der Schlüsselqualifikationen eine Konkretion erfährt.

Schon Dahrendorf<sup>63</sup> teilte, wie bereits erwähnt (1956), diesen Oberbegriff in zwei Bereiche, nämlich in funktionale und extrafunktionale Qualifikationen. Die Zweiteilung des Qualifikationsbegriffes war richtungweisend für die folgenden Forschungen, sie rekurrierte zunächst auf Erkenntnisse und Modelle der Soziologie, fand dann ihre empirische und konzeptive Überprüfung und Fortentwicklung

---

<sup>61</sup> Mertens, D.; Kaiser, M.(Hrsg.): Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Bd. 30, Nürnberg 1978

<sup>62</sup> Dederling, H.; Schimming, P. : A.a.O. S.111

<sup>63</sup> Dahrendorf, R.: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 4/1956

durch die qualitativen Betriebsstudien, wie sie von Kern und Schumann <sup>64</sup>, Böhle und Altmann <sup>65</sup> oder Leminski und Helfert <sup>66</sup> vorgelegt worden sind.

Ausdruck der funktionalen Differenzierung des Qualifikationsbegriffes war die Unterscheidung in Prozess abhängige und Prozess unabhängige Qualifikationen. Ähnlich unterscheidet auch Kaiser<sup>67</sup> in Langzeit - gegenüber Kurzzeitqualifikationen. Im Ausland treffen wir auf ähnliche Überlegungen, die sich in den Begriffen "generic skills, qualifications clés<sup>68</sup>, core skills, survival skills, key qualifications<sup>69</sup> u.v.m. widerspiegeln.

Mit der funktionalen Differenzierung des Qualifikationsbegriffes machen die verschiedensten Forschungsrichtungen deutlich, dass die Anforderungen an das Arbeitsvermögen und an die Arbeitsplätze nicht mehr allein aus der technologischen Struktur der Produktion erklärt werden können. Claus Offe <sup>70</sup> stellte bereits 1973 die Tendenz fest, dass gesellschaftliche Qualifikationen, und innerhalb der Arbeitsrolle normative Orientierungen, tendenziell an Bedeutung gegenüber technischen Anforderungen zunehmen. Dies bedeutet eine einschneidende Veränderung, war man doch früher bildungsökonomisch davon ausgegangen, dass der Produktionsprozess insgesamt, die Qualifikationsstruktur und die Qualifikationsinhalte nach dem Prinzip technologischer Zweckrationalität geregelt seien.<sup>71</sup>

Aus dem Gesamtzusammenhang kann gefolgert werden: Die Qualifikationsforschung überschreitet die Grenze der technologischen Referenz oder Selbstbegrenzung in dem Maß, wie sie Rekurs auf Erkenntnisse anderer Wissenschaften nehmen konnte. Ob dabei auch ein Wechsel ihrer Paradigmen eingetreten ist, steht dahin.

#### Aus den beschriebenen Zusammenhängen möchte ich folgern:

-Der Gegenstandsbezug der Paradigmen der Flexibilitätsforschung wirkt u.U. eher objektgerichtet, indem er die Flexibilisierung lediglich auf der Arbeitskraftseite anstrebt und im Kontextbereich von Arbeit, Bildung etc. gar nicht nach Flexibilisierungsmöglichkeiten sucht. Aus dieser grundsätzlichen Weichenstellung entspringen zwingend individualistische Qualifizierungskonzepte und -Maßnahmen - im Sinne eines, die Last und das Risiko ausschließlich dem Individuum anlastenden Lenkmechanismus. Das Ziel ist eine reibungslose Abwicklung notwendiger gewordenen, d.h. mit den eigenen Forschungsinstrumenten der Flexibilitätsforschung als notwendig ermittelten Qualifizierungsmaßnahmen.

- Die normativen Prämissen in der weiteren Entwicklung des Ansatzes werden u.U. nicht mehr reflektiert, sondern eher zugespitzt. Dass nur die Arbeitskraftseite ihre Flexibilität erweisen muss, ist z.B. eine normative Setzung, die später nicht mehr reflektiert wird. Ähnlich wird die Flexibilisierung der Arbeitszeit heute aus den "Maschinenlaufzeiten" begründet. Diese Bezugsgröße ist dann rational in der Diskussion kaum mehr zugänglich, erweist sich also offensichtlich als unumstößliche Norm.

- Die gewonnenen Modellvorstellungen zielen u.U. eher in eine affirmativ sozial-technokratische Richtung und bieten kaum einen Handlungsbezug aus der Sicht der nach Qualifikationen nachfragenden Subjekte.

<sup>64</sup> Kern, H.; Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewusstsein. Frankfurt 1970, 1985; und: Kern, H.; Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München 1990

<sup>65</sup> Böhle, F.; Altmann, N.: Industrielle Arbeit und soziale Sicherheit. Frankfurt 1973

<sup>66</sup> Leminski, R.; Helfert, M.: Der Wandel der Arbeitsanforderungen bei technologischen und organisatorischen Änderungen. Köln 1970

<sup>67</sup> Kaiser, M.: Schlüsselqualifikationen... 1978

<sup>68</sup> Badura, J.: Die Diskussion um das Konzept "Schlüsselqualifikationen" - Anregungen für die Volkshochschul-Arbeit. In: Meisel, K.: Schlüsselqualifikationen in der Diskussion, Bonn 1989 S.19

<sup>69</sup> Vergl.: Bunk, G.P.; Kaiser, M.; Zedler, R. : Schlüsselqualifikationen. Intention, Modifikation und Realisierung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: MittAB 2/91 S.367

<sup>70</sup> Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt 1973

<sup>71</sup> Vergl.: Bamme, A.; Holling, E.: Qualifikationsentwicklung und Curriculumkonstruktion. Hamburg 1976 S.17



Bis an diese Stelle sollten schlaglichtartig Entstehungszusammenhänge des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen beleuchtet werden. Welche wissenschaftlichen Voraussetzungen, welches Umfeld, welche Prämissen dabei in das Konzept der Schlüsselqualifikationen eingehen, ist an ausgewählten Beispielen herausgearbeitet worden. Im nächsten Arbeitsschritt wird eine konzentrierte Darstellung des Konzeptes erfolgen. Die zuvor geäußerten Annahmen zu Prämissen, Fragestellungen und Bewertungen werden sich also jetzt bestätigen oder sie müssen verworfen werden.

### 3.3 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen nach Dieter Mertens

#### 3.3.1 Überblick

Mertens ging davon aus, dass es unzulänglich sei, Bildungsplanung *"zunehmend vor allem nach Angaben über die Qualifikationserfordernisse an Arbeitsplätzen der Zukunft"*<sup>72</sup> zu betreiben, wenngleich die Wissenschaften bisher reflexartig *"die prognostischen Kalküle in dieser Hinsicht am weitesten entwickelt..."*<sup>73</sup> hätten. Wenn aber nicht im alten Fahrwasser der *"reflexartigen Reaktionen"*<sup>74</sup>, wohin dann ?

Als Brücke zur Antwort auf diese Frage wird von Mertens folgende Prämisse eingeführt: Unter der Überschrift *Ausgangspunkt* werden ohne nähere Begründung bestimmte gesellschaftliche Zielvorstellungen lose aneinandergereiht, durch welche eine (zukünftige) "moderne Gesellschaft" gekennzeichnet sein soll: *"- hohen technischen und wirtschaftlichen Entwicklungsstand, - Dynamik, - Rationalität, - Humanität, - Kreativität, - Flexibilität und Multioptionalität der Selbstverwirklichung"*.

Der Gehalt der Prämisse baut offensichtlich auf ein bestimmtes gesellschaftliches Modell, auf ökonomische Grundgegebenheiten und einen bestimmten geschichtsbezogenen Personenbegriff auf. Eine Explikation findet von Mertens an dieser Stelle nicht statt. Nur unter der Berücksichtigung des zunächst noch hypothetischen Charakters des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen in seiner Urfassung ist es verständlich, dass wichtige Grundvoraussetzungen bei Mertens zunächst ungeklärt bleiben. Der Autor ging tatsächlich zuerst von einem hypothetischen Denkanstoß seines Konzeptes aus, erkennbar an der von ihm so bezeichneten *"modernen Gesellschaft"*, im Gegensatz zur realen Gesellschaft. Gleichwohl wird die Umschreibung der Schlüsselqualifikation von Mertens im Indikativ vorgenommen, was bei vielen Rezipienten in Form von Tatsachenbehauptung wiedergegeben wird. Die hypothetische Konstruktion des ursprünglichen Konzeptes der Schlüsselqualifikationen ist also unbedingt festzuhalten.

Im Text deutlicher gefasst wird der Unterschied zu den "hergebrachten Qualifikationsmodellen". Der Begriff von "Schulung", als einem Unterbegriff von Bildung, tangiert nach Mertens alle Zweige des Bildungswesens und wirkt dabei in drei Dimensionen:

- "a) Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit*
- b) Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz*
- c) Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten "*<sup>75</sup>

Wie wird nun dieses Konzept der "Schulung" in den Gesamtzusammenhang eingeordnet? Zum Überblick an dieser Stelle ein stark vereinfachendes Schaubild, das die in Form einer kurzen Zusammenfassung die Voraussetzungen und die Stellung von "Schulung" freilegen soll:

---

<sup>72</sup> Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB 1/74 S.37

<sup>73</sup> Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB 1/74 S.37

<sup>74</sup> Eine andere Beschreibung könnte auch "gesellschaftlich formbestimmt" lauten

<sup>75</sup> Mertens, D. in MittAB 1/74 S.37

**Ökonomische Zielvorgabe:**

Minimierung von  
Umstellungs- und  
Anpassungsfriktionen  
auf dem Arbeitsmarkt

**Wertung der empirischen Erkenntnisse  
der Flexibilitätsforschung des IAB**

Normative Folgerungen:  
Individuelle Veränderungen in Richtung der  
**Arbeitskraftseite**

<b><u>Neue Zielperspektive: Schulung für eine "moderne Gesellschaft", d.h.:</u></b>		
<b>Schulung</b> zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit	<b>Schulung</b> zur Fundierung der eigenen beruflichen Existenz	<b>Schulung</b> zu gesellschaftlichem Verhalten

**Abbildung 1: Der Zusammenhang bildungsökonomischen Schulungsgedankens**

Unter all diesen Prämissen fehlt nun nur noch die geeignete Kategorie, welche die Flexibilitätsforschung, die Vision der modernen Gesellschaft und den Aufgabenbereich Schulung verbindet. Mertens Suche nach einer Kategorie von derart umspannender Reichweite ließe aus diesem Beitrag von 1974 auch folgern, dass mit dem Konzept der SQ das kategoriale Instrument zur Integration von Allgemein- und Berufsbildung angestrebt worden sei. Dieses Anliegen deutet auf die Zumessung einer außerordentlichen Relevanz für die zu entwickelnde Kategorie, und wird ob seiner Bedeutung für Allgemeinbildungskonzepte noch zu verfolgen sein.

Mertens gewinnt die Kategorie aus der Diskussion um funktionale und extrafunktionale Qualifikationen. Dazu macht er die Erfahrungstatsache geltend, dass *"das Tempo des Veraltens von Bildungsinhalten vermutlich um so größer ist, je enger sie an die Praxis von Arbeitsverrichtungen gebunden werden."*<sup>76</sup> Umgekehrt korreliere das Tempo des Veraltens von Bildungsinhalten mit der Höhe des Abstraktionsgrades. Qualifikationen, die dieser kategorialen Verbindung dienen können, nennt Mertens "Schlüsselqualifikationen". Sie sind nach Mertens durch die beiden folgenden Eigenschaften gekennzeichnet:

- a) Die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen
- b) Die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.

Mertens hat 4 Arten von SQ unterschieden und später auch bis auf die Ebene von konkreten Schulungsgegenständen konkretisiert:

- **Basisqualifikationen** sind Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers, wie logisches, analytisches, kritisches, strukturierendes, dispositives,

<sup>76</sup> Vergl. das. S.36

kooperatives, konzeptionelles, dezisionistisches, kreatives, kontextuelles Denken und Verhalten, ergänzt um die allgemeine Basisqualifikation Lernfähigkeit.<sup>77</sup>

**-Horizontalqualifikationen** sind Informationen über Informationen (horizontweiternde Qualifikationen).<sup>78</sup> Sie zielen auf einen horizontalen Transfer, Zugriffswissen auf möglichst viele Zugriffsgebiete, Wissen über das Wesen, die Gewinnung, das Verstehen und das Verarbeiten von Informationen. Dieser SQ wird von Mertens eine hervorragende Rolle eingeräumt.<sup>79</sup>

**-Breitenelemente** sind ubiquitäre Ausbildungselemente, spezielle Tätigkeiten und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten.<sup>80</sup>

**-Vintage-Faktoren** sind generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffssysteme Diese zielen u.a. in der Erwachsenenbildung auf lebenslanges Lernen, d.h. den Abbau von Bildungsdefiziten der älteren Generation gegenüber jüngeren Bildungsabsolventen, ermittelbar durch intergenerative Lernstoff - Vergleichsforschung.<sup>81</sup>

Mertens konkretisiert jede der 4 SQ im Schema "Bildungsziel - Konkretisierung und Lerngegenstand" bis auf die Ebene von Unterrichtsgegenstände. Als Beispiel möchte ich solches im Original-Satz für die beiden ersten (Basis- und Horizontqualifikationen) wiedergeben:

---

<sup>77</sup> Vergl.: Mertens D.: Schlüsselqualifikationen in MittAB 1/74 S.36 u.41

<sup>78</sup> Vergl. Mertens, D.: A.a.O. S.41

<sup>79</sup> Anders ausgedrückt und präzisiert könnte man auch sagen: Wissen um den Akkumulationsprozess von Wissen und über die Zugriffsmöglichkeiten darauf. Hier liegt wohl eine der Machtfragen des Konzeptes verborgen.

<sup>80</sup> Vergl.: Mertens, D. : MittAB 1/74 S.42. Mertens zählt darunter z.B. die vier Grundrechenarten in der Grundschule.

<sup>81</sup> Vergl. Mertens, D. : A.a.O. S.42

**Abbildung 2 Katalog der Basisqualifikationen nach Dieter Mertens**

82

<b>Basisqualifikation als Bildungsziel</b>	<b>Konkretisierung</b>	<b>Vehikel, Lehrgegenstand</b>
Logisches Denken	Logisches Schließen	Formale Logik, Schaltalgebra
Analytisches Vorgehen	Analytische Ver- fahrenstechniken	Linguistik, analyt. Geometrie
Kritisches Denken	Argumentations- und Diskussions- fähigkeit	Dialektik
Strukturierendes Denken	Klassifizieren	Über- und Unter- ordnung von Phänomenen
Dispositives Denken	Zweck – Mittel – Ökonomie,	Organisationslehre, Grundlagen der Ökonomie
Kooperatives Vorgehen	Soziale Spielregeln und -techniken	Konkrete Spiele
Konzeptionelles Denken	Planungsbereit- schaft und -fähigkeit	Planungstechniken (Netzplantechnik u. a.)
Dezisionistisches Denken	Risiko – Chance – Ökonomie Entscheidungs- fähigkeit	Spieltheorie, Entscheidungs- theorie, Wahrscheinlich- keitstheorie
Kreatives Vorgehen	Assoziierendes Denken	Brainstorming, Littérature automatique, Morphologie
kontextuelles Denken	Verstehen von Zusammenhängen und Interdepen- denzen	Schach, Operations Research

<b>Abbildung 3 Katalog der Horizontalqualifikationen nach Dieter Mertens</b>
--

**34. Horizontalqualifikationen** sollen eine möglichst effiziente *Nutzung der Informationshorizonte* der Gesellschaft für den einzelnen gewährleisten, und zwar entweder generell (gesichertes Wissen) oder aktuell, indem sie einen raschen Zugriff zu abrufbarem, andernorts gespeichertem Wissen bei einer ad hoc auftretenden Problemstellung ermöglichen. Man könnte sie auch „*horizontweiternde Qualifikationen*“ nennen. Die Verfügung über solche Qualifikationen erbringt vor allem einen *horizontalen Transfer*.

Sie haben die Qualifikationsforderung zum Ausgangspunkt, daß der einzelne nur auf wenigen Gebieten jederzeit verfügbares Spezialwissen zu speichern brauche, wenn stattdessen seine Speicherkapazität mit „Zugriffswissen“ („gewußt wo“) für möglichst viele Zugriffsgebiete genutzt wird.

Auch Qualifikationen dieser Art sind, weil horizontweiternd, mobilitätsfördernd.

Im Grunde handelt es sich nur um eine Schlüsselqualifikation (die mehr als alle anderen die Bezeichnung „Schlüssel“ verdient!): *Informiertheit über Informationen*. Sie hat vier konkrete Dimensionen:

- Wissen über das Wesen von Informationen,
- Gewinnung von Informationen,
- Verstehen von Informationen,
- Verarbeiten von Informationen.

Den vier Gruppen von Horizontqualifikationen lassen sich wiederum Lehrplanelemente zuordnen:

<b>Horizont-qualifikation als Bildungsziel</b>	<b>Konkretisierung</b>	<b>Vehikel, Lehrgegenstand</b>
Informiertheit über Informationen	Wesen von Informationen	allgemeine Informationskunde, allgemeine Lehre der Zeichen (Semiotik)

<b>Horizont- qualifikation als Bildungsziel</b>	<b>Konkretisierung</b>	<b>Veihkel, Lehrgegenstand</b>
	Gewinnung von Informationen	Bibliothekskunde, Medienkunde, Statistik
	Verstehen von Informationen	spezielle Lehre der Zeichen und Symbole: Grundwissen über Verbalsprache, mathematische Symbole, Pro- grammiersprachen, Zeichnungen, Modelle, Signale, Filme, Geräusche; Semantik  Grundwissen über Fremdsprachen (Basic English, Sprachstrukturalis- mus)  Fachwörtersprache (Latein - Grie- chisch - Englisch)  Grundstruktur- kenntnisse über technische Pläne und Anleitungen
	Verarbeiten von Informationen	Schnelleseurse, Redundanzreduk- tion von Fragen und Aussagen, Förderung der Ausdrucksfähig- keit (Mutter- sprache), Ver- stehen des Wirt- schaftsteils einer Zeitung, Umgang mit Formelsamm- lungen, Nach- schlagwerken, Bibliographien, Dictionnaires.

84

Einerseits versteht Mertens diesen Katalog als Muster zur Übersetzung in Bildungspläne. Andererseits geht Mertens 1974 ausdrücklich von bestehenden SQ aus: *"Zu den Basisqualifikationen zählen fast alle in den Schlüsselqualifikationskatalogen der Pädagogik vorfindbaren Bildungsziele."*<sup>84</sup> In der doppelseitigen Wirkungsweise „Bildungsziele als Voraussetzung für...“ und „Muster zur Übersetzung in...“ offenbart sich die doppelseitige Wirkungsweise der Kategorie SQ. Konstituierende Elemente „Bildungsziele“ bedürfen der regulierenden Übersetzungsarbeit. Anders gesagt: Was als Bildungsziele und Bildungszwecke Eingang in die Schulungskataloge gefunden hat, wird in der

<sup>84</sup> Mertens, D. A.a.O. S. 41 ff

<sup>85</sup> Mertens, D. A.a.O. S. 41

kategorialen Arbeit entlang des normativen Horizontes von SQ („*Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz, Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten*“<sup>86</sup>) umgearbeitet werden.

Mertens hat sich über die konkrete Umsetzung seines Konzeptes in den vorfindbaren Schulstrukturen an dieser Stelle nicht geäußert. Dennoch enthält der Text einen bedeutenden Hinweis: Die These 42 des Vorlagentextes (1974) zu einer "zweiten Alphabetisierung" macht Aussagen zur Schulstruktur- und Schulentwicklung: *"Ein Konzept der Schulung für eine moderne Gesellschaft enthielte insgesamt folgende Elemente:*

- *integrierte Planung für alle traditionellen Bildungswege, offene, rollende Planung,*
- *Qualifikations- statt Absolventenplanung (nicht in Abschlusskategorien, sondern in Bildungskategorien, bis zur Aufgabe des Berufsbegriffes),*
- *normative Planung (nicht fiktiv - prognostisch - deterministisch, sondern gestaltend)*
- *flexible Systeme, flexible Bildungswege, flexible Bildungskanons*
- *Bildungsgegenstände, welche Schlüsselqualifikationen vermitteln, als Schulungskern (Denkschulung),*
- *weite Gestaltungsspielräume, für die individuelle, freigewählte Konstruktion des gesamten Bildungsmusters des einzelnen durch die Zuwahl von Vertiefungs- und Angliederungsgebieten,*
- *offene Konstatierung und Zertifizierung von absolvierten Bildungseinheiten und erbrachten Leistungen entsprechend der individuellen Zusammensetzung des Bildungsmusters,*
- *Umdenken hinsichtlich der Verteilung der Bildungszeit auf die Phasen der Erstbildung und Erwachsenenbildung*
- *bewusste Nutzung der Ambivalenz von Bildung hinsichtlich ihrer zentralen Ziele: Persönlichkeitsentfaltung und Überlegenheit über Subsistenzprobleme (Förderung der individuellen und gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit)."*<sup>87</sup>

Diese, bereits 1972 auf der 3<sup>rd</sup> World Future Reserch Conference <sup>88</sup> vorgebrachte Elementebeschreibung ist m. E. „das die Statik stützende Scheitelstück im Bogen“ des Konzeptes. Wir erfahren aus diesem Text, dass Mertens das inhaltliche Konzept zur "Schulung für eine moderne Gesellschaft" grundsätzlich mit den strukturellen qualitativen und quantitativen Veränderungen einer Bildungsreform verbunden hat. Beim Herauslösen einzelner Teile des Konzeptes muss der Frage nachgegangen werden, ob dessen Intentionen, dessen Selbstverständnis, dessen Statik dann nicht ins Wanken gerät, bzw. die verbleibenden Elemente mit anderen Intentionen verbunden werden, als ursprünglich beabsichtigt.

### 3.3.2 Zur angestrebten Praxisnähe

Aussagen über eine Umsetzung des Konzeptes in der Praxis finden sich im Urtext (1974) sehr wenige. Die erste operationale Ebene war mit den Katalogen von Qualifikationen und deren Konkretion in Lernbereiche und Lehrgegenstände erreicht worden. Dabei strebt Mertens eine viel engere Nähe zu Ausbildungsinhalten an. Die Praxisnähe des Konzeptes möchte Mertens durch Maßnahmen wie "Projektschulung oder Training on the Job" herstellen. Konkrete Qualifikationen sind für ihn aber nur dann verwendbar, so sie Übertragbarkeit für die Anforderungen in verschiedenen Tätigkeitsbereichen besitzen, andernfalls treten sie hinter die Erzeugung allgemeiner SQ zurück. <sup>89</sup>

Voraussetzung ist für Mertens u.a. ein flexibles Baukastensystem von Bildung, welches auf einen Pflicht- und Wahlbereich abhebt. <sup>90</sup> Fällt in den Pflichtbereich die Vermittlung von SQ, so fallen in den Wahlbereich alle jenen spezialisierten Qualifikationen, wie Vertiefungsangebote und

<sup>86</sup> Mertens, D. Schlüsselqualifikationen In MittAB 1/74 S.37

<sup>87</sup> Mertens, D.: Das. In: MittAB 1/74 S. 43

<sup>88</sup> Vergl.: Bunk/Kaiser/Zedler: Schlüsselqualifikationen. In: MittAB 2/91 S.366

<sup>89</sup> Vergl. die Erkenntnisse der Transferforschung, welche die **Transferfähigkeit** der Schlüsselqualifikationen **proportional zur Nähe zum Berufsbereich sieht**.

<sup>90</sup> Mertens, D. A.a.O. S. 43

Komplementärkurse. Der Kern jedoch einer künftigen "Schulungszivilisation" liegt für Mertens im Pflichtbereich, in der Vermittlung von SQ. Mertens hebt auch darauf ab, dass das Ziel "*Schulung für eine moderne Gesellschaft*" auf "*Bildung für eine moderne Gesellschaft*" erweitert werde, indem "*Art und Weise des Bezugs von Bildung, auch hinsichtlich der Inhalte und Ziele, im Weiterbildungssystem zu beachtlichen Teilen der Option des einzelnen überlassen bleiben muss...*"<sup>91</sup> Durch sie soll es gelingen, berufliche und allgemeine Bildung zu verknüpfen, eine Absicht, über die in der Diskussion um Bildungsreform schon lange und eingehend reflektiert wurde.

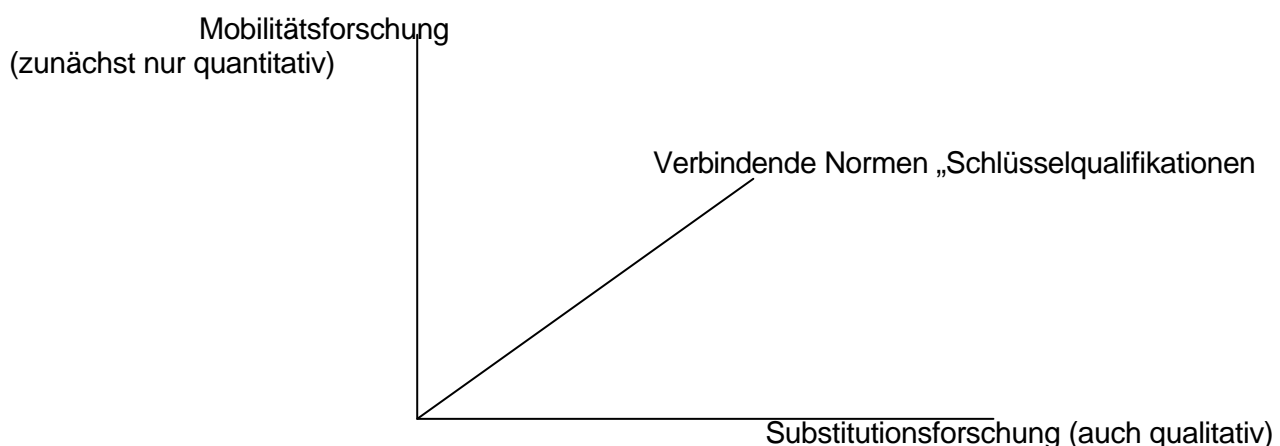
Bis jetzt konnte herausgefunden werden, dass von den Anfängen her SQ als didaktische Arbeitskategorie, Bildungskategorie und radikale Reformkategorie gedacht worden ist. Inwieweit die Funktion der Rationalisierungskategorie einschränkend hinzutritt, muss noch untersucht werden. Die Ordnung der verschiedenen bildungsökonomischen Paradigma in ihren Beziehungen untereinander verheißt neue Einsichten.

### 3.3.3 Ordnung verschiedener Ausgangspunkte in den Arbeiten des IAB: Schlüsselqualifikationen als Funktion von Mobilitätsforschung und Substitutionsforschung

Bestand bei Beginn der vorliegenden Arbeit noch die Annahme eines lockeren Nebeneinanders der verschiedenen Stränge und Konzepte aus dem IAB, mehr im Sinne eines befruchtenden Nebeneinanders, wandelte sich im weiteren Verlauf der Eindruck rasch. Wenn aber nicht ein lockeres Nebeneinander, wie dann?

Der Versuch einer Ordnung der angesprochenen Teile der Flexibilitätsforschung, der Substitutionsforschung und der Mobilitätsforschung in bezug auf das Konzept der SQ, förderte folgendes zu Tage: Das Konzept der SQ steht in einem funktionalen Zusammenhang mit Forschungssträngen des IAB. Wie sich das Konzept der SQ in diese Zusammenhänge einfügt und welchen Charakter es dadurch erhält, wird im nachstehenden Schaubild schematisiert. Der angesprochene funktionale Zusammenhang von Flexibilität (Mobilität und Substitution) und SQ ergibt sich aus einer Reihe von Annahmen, denen dann im einzelnen nachgegangen werden soll, da sie verdeckt in das Konzept der SQ hineinzuwirken scheinen.

**Abbildung 4 Schlüsselqualifikationen im funktionalen Zusammenhang von Mobilität und Substitution**



a) Die Mobilitätsforschung setzt die Wechselhäufigkeiten, also das quantifizierte Mobilitätsphänomen auf dem Arbeitsmarkt, in Bezug zu arbeitssoziologischen Kategorien wie Ausbildungsniveau, Beschäftigungsgruppe etc.. Diese möchte ich als eine angenommene vertikale Komponente der SQ bezeichnen.<sup>92</sup> Sie beschränkt sich jedoch auf die quantitative Ermittlung von Wechselhäufigkeiten.

<sup>91</sup> Mertens, D.: A.a.O. S. 43

<sup>92</sup> Vergl.: Mertens, D.; Kaiser, M. H. : Berufl. Mobilitätsforschung in der Diskussion. In: Beiträge, Bd. 30, Nürnberg 1978



Ihre pädagogische Bedeutung wüchse mit der Erforschung und Berücksichtigung sämtlicher Ebenen, welche Mobilität erst ermöglichen bzw. ausmachen, zu denen nach Dederling und Schimming<sup>93</sup> auch Aussagen über die Vollständigkeit der Qualifikationsstruktur gehören. Zu den nicht berücksichtigten Ebenen<sup>94</sup> des IAB-Ansatzes zählen die Autoren:

*"1. Mobilität als relativ überdauernde, in der Persönlichkeitsstruktur verankerten Eigenschaft  
2. Mobilität als Bereitschaft zum Wechsel, die sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen Persönlichkeitsfaktoren und Umgebungseinflüssen entwickelt."*<sup>95</sup>

Es liegt der Schluss nahe, dass unter der angedeuteten Beschränkung auf den quantitativen Aspekt der Mobilität Einsichten in die zu entwickelnden Fähigkeiten der Arbeitssubjekte ausbleiben. Diese müssen dann normativ und präskriptiv in dieses System eingeführt werden.

b) Eine größere Aussagekraft wurde vom Substitutionsansatz erwartet, welcher Aussagen über Qualifikationsangebot und -nachfrage auf dem Arbeitsmarkt herleitet und überprüft. Hegelheimer u.a. wagen damit auch Aussagen über die Nützlichkeit des qualitativen Aspektes für die Berufsbildungsforschung<sup>96</sup>. Mit der Einführung des qualitativen Aspektes, der die berufsübergreifenden Qualifikationen beleuchtet, ist der Schritt in Richtung Pädagogik getan.<sup>97</sup> Es bleibt aber auch in der Substitutionsforschung die Prämisse sichtbar, nach der sich dieser Forschungsbereich mehr mit der Flexibilität der Qualifikationen auf der Arbeitskraftseite beschäftigt, und weniger mit der Flexibilisierung von Arbeitsplatzanforderungen.

Auch für die Substitutionsforschung kann der Schluss gezogen werden, sie sei in ihrem paradigmatischen Gegenstandsbezug strukturell objektgerichtet. Mit dieser Einseitigkeit behaftet kann nur eine einseitige und begrenzte Bedeutung der Substitutionsforschung für die Pädagogik unterstellt werden. Mertens selbst hat mit feiner Ironie auf Schwachstellen und Kompetenzgrenzen der Diskutanten verwiesen.<sup>98</sup> Das Vorgehen der Flexibilitätsforschung scheint nur verständlich vor dem Hintergrund der Einschätzung, dass das Bildungssystem trotz verschiedener Entkoppelungen von Qualifikationsbedarf und -nachfrage sich grundsätzlich nach den Erfordernissen des Beschäftigungssystems zu orientieren habe. Dann stellt sich aber auch die Frage, ob das von Mertens entworfene Konzept der SQ die begrenzte Bedeutung der Flexibilitätsforschung ausgleichen oder kompensieren will oder kann. Nach eingehendem Studium der Quellen komme ich zu dem vorläufigen Schluss:

Einerseits orientiert sich das Konzept der SQ in seinem deskriptiv - empirischen Standbein an den Erfordernissen der Arbeitsplatzseite. Andererseits geht Mertens jedoch in seinen Zielvorstellungen wesentlich darüber hinaus, indem er das Konzept um die Aspekte gesellschaftlichen Verhaltens, Entfaltung der Persönlichkeit und Fundierung der beruflichen Existenz bereichert. Greifen wir auf die zuvor entwickelte Modellvorstellung zurück, dann fügt Mertens dem Aspekt der Mobilität und dem Aspekt der Substitution, einen pädagogisch - raumgreifenden Aspekt hinzu, welcher in der Dimension „Zeit“ Gestalt annimmt. In einem dreidimensionalen Modell dargestellt werden Mobilitäts- oder substitutionsdominierte Profile von SQ abbildbar.

<sup>93</sup> Der Betrachtung dieses Aspektes wenden sich die Autoren in mehreren Kapiteln zu, Vergl.: Dederling, H.; Schimming, P.: A.a.O. S. 103 ff

<sup>94</sup> Berücksichtigt wird lediglich Mobilität als tatsächlich vollzogene Wechselfälle

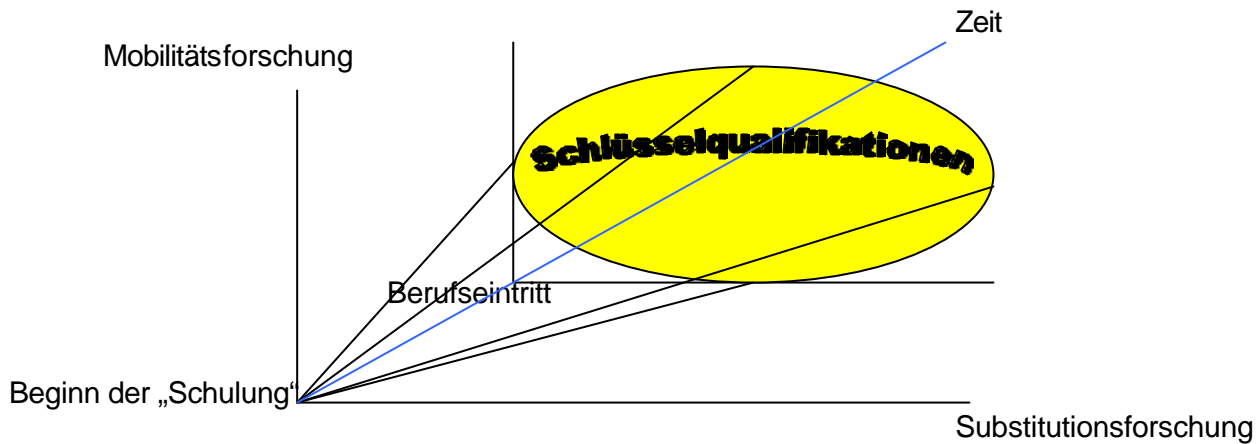
<sup>95</sup> Dies. das. A.a.O. S. 128

<sup>96</sup> Hegelheimer, A. u.a.: Qualifikationsforschung. In: Schriften zur Berufsbildungsforschung, 33/1975

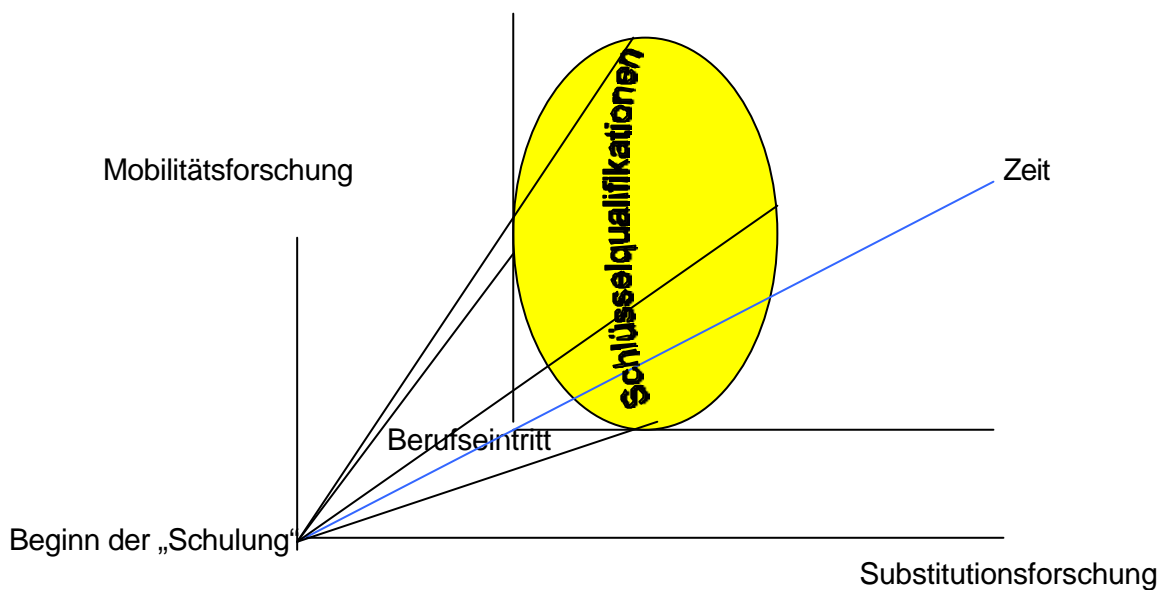
<sup>97</sup> Erkenntnisse dieser Art waren auch bei der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe von großem Nutzen. Dederling und Schimming relativieren allerdings die Bedeutung für die Berufspädagogik insofern, als die Forschungsbasis über die **Bandbreite des inhaltlichen Substitutionspielraumes** bis Anfang der 80er Jahre zu schmal war, um generalisierende Aussagen zu treffen. Vergl.: Dederling, H.; Schimming, P.: A.a.O. S. 132

<sup>98</sup> *"Man möchte ja annehmen, dass es in erster Linie Bildungspolitiker seien, welche eine beschäftigungsunabhängige Bildungspolitik vorantreiben möchten, und dass es vor allem Arbeitsmarktpolitiker seien, welche ständig eine Orientierung der Bildung am Beschäftigungsbezug forderten. In Wirklichkeit ist es eher umgekehrt: Angesichts des eklatanten Mangels an konkreten beschäftigungsunabhängigen Bildungszielen ziehen sich gerade Bildungspolitiker zunehmend auf die Forderung der genauen Erkundung von Arbeitsplatzanforderungen für die Auslegung von Curricula zurück. Angesichts der eigenen Ratlosigkeit darf man darin eine (verständliche) Alibi -Attitüde sehen. Auf der anderen Seite sind es gerade Arbeitsmarktkenner, welche - es sei nun an das nunmehr fast alles beherrschende Schlagwort der Mobilität erinnert - davor warnen, Bildung an zu eng verstandenen Arbeitsplatzanforderungen der Gegenwart zu orientieren."* In: Mertens, D. in MittAB 1/74 S. 36ff

**Abbildungen 5a,b Schlüsselqualifikationen als vorseilende Funktion zur Vermeidung von Umstellungs- und Anpassungsfriktionen**



**5b) Profil dominierender Mobilität (quantitativer Aspekt)**

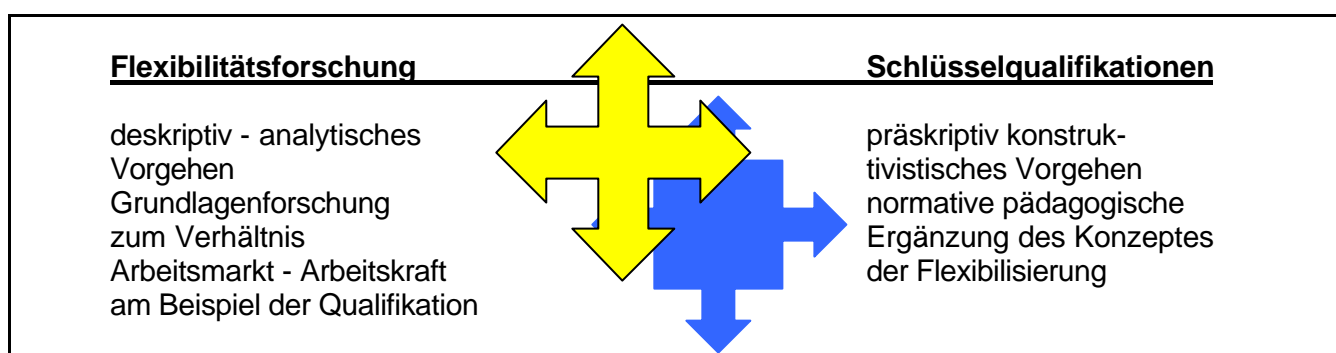


Jenes, im Verlauf der Schulung erzeugte Profil der „SQ“, berührt sich mit „Mobilität“ und „Flexibilität“ im deskriptiv - empirischen Aspekt. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der Einschätzung von Mertens, dass auch SQ veralten können und der empirischen Überprüfung bedürfen. An diesem Modell wird auch noch einmal Gemeinsames und Gegensätzliches der Forschungsansätze deutlich: Ist es auch möglich, die analytisch - empirischen Berührungspunkte des Konzeptes durch fortlaufende Erhebungen zu aktualisieren, wie hier dreidimensional angedeutet, wird doch die normativ - präskriptive Achse des Konzeptes der Schlüsselqualifikation dafür benötigt werden, prognostisch vorseilend der "Vermeidung von Umstellungs- und Anpassungsfriktionen" zu dienen. Dies geschieht mit der Absicht, "die individuelle Beeinträchtigung der Lebensqualität durch

erzwungene Umstellungen wie die gesamtgesellschaftlichen Konflikte und die gesamtwirtschaftlichen Reibungskosten infolge notwendiger Umstellungen." <sup>99</sup> zu minimieren.

### 3.4 Zur Diskussion des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen in seiner bipolaren Konstruktion: Wirklichkeitsbewältigung durch Anbindung an einen empirischen Bezugsrahmen und an Bildungskategorien

Bis zu dieser Stelle wurden verschiedene Entstehungszusammenhänge des Konzeptes und das Konzept der SQ von Dieter Mertens selbst freigelegt. Der nächste Schritt ist den Kontrapunkten gewidmet, bevor im Anschluss daran die für die Pädagogik für relevant erachteten Kritikpunkte systematisiert werden. Zum besseren Überblick zunächst folgendes Schema, in dem zum Ausdruck kommen mag, in welcher Spannung sich die Konzepte der Flexibilisierung und der SQ zueinander verhalten.



**Abbildung 6 Zusammenfassung der Verschränkung von Schlüsselqualifikationen**

Von seiner Genese her ist das Konzept der SQ untrennbar mit dem der Flexibilitätsforschung verbunden. Somit ist davon auszugehen, dass auch die Prämissen des Flexibilitätsphänomens stillschweigend in das Konzept übergehen. Deutlich wird das Wirken der Prämissen mit der Betrachtung der SQ selbst, da diese sich ja gemäß der Prämisse von der Obsoleszenz der Bildungsinhalte <sup>100</sup> durch hohes Abstraktionsniveau auszeichnen. Es fehlen konkrete Dimensionen, welche die Didaktik verlangt. Als Voraussetzung dafür kann angenommen werden, dass sich auf dem Feld der Flexibilitätsforschung das IAB auch nur auf *"die tätigkeitsunspezifischen Anforderungen konzentriert (hatte), die bei beruflichen Mobilitäts- und Substitutionsvorgängen am Arbeitsmarkt verlangt werden."* <sup>101</sup>

Dedering und Schimming <sup>102</sup> folgern, das Hauptproblem liege in der Flexibilitätsforschung selbst, nämlich im Transfer von Qualifikations- und Persönlichkeitsmerkmalen in den schulischen Rahmen. Wie könnten sie so bestimmt werden, dass sie als Orientierungsdimension für schulische Lernprozesse brauchbar werden? Hier ist kein Ausweichen um Konkretisierungen möglich, möchten wir uns nicht in einem Katalog von Unverbindlichkeiten wie Sozialität, Humanität etc. ergehen. Hans Aebli u.a. haben für den schulischen Rahmen in ihrem Beitrag *"Sind Regeln des Problemlösens lehrbar?"* ein Beispiel zur Erforschung von Strategien vorgelegt, sog. Makrostrukturregeln und

<sup>99</sup> Mertens, D. In: MittAB 1/74 S.39

<sup>100</sup> Die Geschwindigkeit des Veraltens von Bildungsinhalten steigt proportional zur Nähe an Arbeitsverrichtungen und umgekehrt proportional zur Höhe des Abstraktionsgrades, vergl. Mertens, D. In: MittAB 1/74, S.36

<sup>101</sup> Vergl.: Dedering, H.; Schimming, P.: A.a.O. S. 123

<sup>102</sup> Dedering, H.; Schimming, P.: A.a.O. S. 120

Repräsentationsregeln. Dieser Beitrag macht erfahrbar, wie in mühevoller Kleinarbeit der Begriff "Transfer" strukturiert und operationalisiert werden muss.<sup>103</sup>

Mertens schlägt zwei Strategien zur Konkretisierung von SQ vor, welche u.a. in systematischer Hinsicht sehr interessant sind:

1. Es erfolge zunächst eine hermeneutisch hypothetische Reflexion über die "Bildungserfordernisse in einer modernen Gesellschaft". Die Ergebnisse werden dann, an einem bestimmten Stand der Vorüberlegungen und einem bestimmten Bildungsverständnis anknüpfend, auf deduktivem Weg eine normative Bestimmung von SQ nach sich ziehen. Mit Hilfe des normativen Vorgehens sei man dann in der Lage, schon bestehende Elemente in der Lehrplangestaltung richtig zu gewichten und neu einzuführende Elemente zu begründen.

2. Es soll kontinuierlich die notwendige empirische Ermittlung und Absicherung von SQ durch Analyse konkreter Tätigkeiten erfolgen.<sup>104</sup> Dazu bietet sich heute eine Menge von empirischen Materialien an, z.B. Qualifikationsprofile aus der Arbeitsplatzanalyse, Tätigkeits - Merkmalkataloge, die Analyse von Stellenbeschreibungen, die Befragung von Experten, REFA-Untersuchungen usw. .

Worin liegt nun aber gerade die Schwäche dieses empirischen Standbeines der Bestimmung von SQ? Badura erfasst diese so: Zum einen setze sie am status quo von Qualifikationsanforderungen an. Bei hochdynamischen und rapiden Entwicklungsprozessen bleibe das Prognosedefizit erhalten *"was gerade im Zeichen schnellen technologischen Wandels zu falschen Schlussfolgerungen führen kann. Zum anderen wird befürchtet, die Akzeptanz vorgefundener betrieblicher Strukturen erschwere die Erbringung überbetrieblicher und gesamtgesellschaftlicher Qualifikationsanforderungen."*<sup>105</sup> Sollte überdies die empirische Grundlage des Konzeptes der SQ auf die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des IAB eingeschränkt sein, dann kämen durch die Hintertür alle jene Prämissen des Flexibilitätsansatzes wieder zum Vorschein, wie auch seine paradigmatischen Bezüge, welche der Flexibilität der Arbeitskraftseite, also ihren Objekten, eine weit größere Aufmerksamkeit zollen, als etwa der Flexibilisierung der Arbeitsplatzseite.

Dedering und Schimming sehen aber auch eine gewichtige Chance im Konzept der SQ: In der Bipolarität des Ansatzes, der Anbindung an den empirischen Bezugsrahmen einerseits und an die allgemeinen Kategorien von Bildungselementen andererseits werde *"die Chance zur Vermeidung jener Einseitigkeit gegeben, durch die sozialwissenschaftlich - empirische Analysen oft ebenso charakterisiert sind wie normative Bildungsplanungen."*<sup>106</sup> Aus grundsätzlichen Bedenken jedoch, welche zum Beispiel in dem Mangel an Forschungstätigkeiten im Bereich konkreter Arbeitshandlungen gesehen werden, sowie aus einem anderen Arbeitsbegriff heraus, richten Dedering und Schimming ihr Augenmerk in Richtung eines gänzlich verschiedenen Ansatzes<sup>107</sup>, der die Persönlichkeitsbildung zum Gegenstand hat. Gerade in der Verklammerung von persönlichkeitsbildenden und qualifizierenden Maßnahmen liegt für die Autoren die Chance der Vermeidung der grundsätzlichen Problemverkürzungen des IAB - Ansatzes. So vernachlässige dieser z.B. den Wunsch der Arbeitnehmer nach ihrer persönlichen Identität, d.h. den Wunsch nach Übereinstimmung mit ihrer Arbeit - wie auch den Wunsch der Gesellschaft nach Identifikation des Arbeitenden mit seiner sozialen Rolle und somit den Wunsch nach seiner sozialen Identität. Dies sei ein folgenschwerer Fehler, denn schließlich bestünden zwischen Flexibilität und Identität eine widersprüchliche Beziehung. Es komme auch zu einer Vernachlässigung der inhaltlichen, identitätsschaffenden Seite der Arbeit, jener Seite also, die Baethge und andere Autoren im

<sup>103</sup> Aebli, H. u.a.: Sind Regeln des Problemlösens lernbar? In: ZfP 5/86 S.616 - 638)

<sup>104</sup> Vergl.: Badura, J.: Die Diskussion um das Konzept "Schlüsselqualifikationen" - Anregungen für die Volkshochschularbeit. In: Meisel, K.u.a.: Schlüsselqualifikationen in der Diskussion. Frankfurt/Main 1989 S.18 ff

<sup>105</sup> Badura, J.: A.a.O. S. 21

<sup>106</sup> Dedering, H.; Schimming, P. : A.a.O. S. 123

<sup>107</sup> Bojanowski, A. u.a.: Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung, Frankfurt 1991, ein gutachterlicher Beitrag für die Enquête - Kommission "Bildung 2000" des deutschen Bundestages.

Zusammenhang mit der tayloristischen Reduzierung komplexer, ganzheitlicher Tätigkeiten als "Verlust der Beruflichkeit" <sup>108</sup> ansprechen.

Bunk setzt sich in seiner pädagogisch-anthropologischen Begründung der SQ<sup>109</sup> mit Problemverkürzungen auseinander. Vom Ertrag anthropologischer Ergänzungen wird noch später zu berichten sein.

Die kritisch konstruktiven Beiträge von Dederling und Schimming, wie auch von Bojanowski, Brater und Dederling verweisen auf den Grundmangel des individualistisch angelegten Konzeptes der SQ, nämlich die Vernachlässigung von Sozialisationsgesichtspunkten vor, während und im Umfeld der Arbeitstätigkeit. Walter R. Heinz schreibt dazu: *"Fasst man berufliche Sozialisation als Aneignungs- und Veränderungsprozess von Fähigkeiten, Kenntnissen, Motiven, Orientierungen und Deutungsmustern, die in der Arbeit eingesetzt werden können, dann ist hiermit sowohl die Sozialisation **für den Beruf** (in Familie, Schule und Berufsausbildung), als auch die Sozialisation **im Beruf**, nämlich durch die Arbeitstätigkeit selbst angesprochen. Daher erfassen berufsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse nicht nur die Qualifizierung für Arbeitstätigkeiten, sondern auch die gesamte Persönlichkeitsentwicklung."* <sup>110</sup>

In den nicht beachteten Arbeitsinhalten und in der Vernachlässigung des Identitätsproblems werden auch Schwerpunkte bildungstheoretischer Kritik zu erwarten sein. An dieser Stelle nur so viel: Aus dem oben genannten Einwand berufssoziologischer Sicht wird in Hinblick auf das individualistische Konzept der SQ ein grundsätzlicher Perspektivenwandel zu diskutieren sein: Die zunehmende Bedeutung des Kontextes von Bildung sowie der damit in Verbindung stehenden Inhalte. Erst durch das Einbeziehen des Lernkontextes, der Lerninhalte und der Lernmotivation wird die Debatte in Richtung von Bildungstheorie und Didaktik weitergetrieben werden können.

Beachten wir an dieser Stelle das Bildungsverständnis, welches aus der Grundfassung des Konzeptes von Mertens spricht und achten wir auf Anzeichen einer sich darin ausdrückenden oder fortsetzenden Bipolarität. Die Zielvision des verwendeten Bildungsbegriffes ist die Wirklichkeitsbewältigung mit den Attributen human, kreativ, rational, flexibel etc. Die Wirklichkeitsbewältigung (z.B. Produktion) zielt auf die Bereiche Arbeitsbewältigung und Umwelt gleichermaßen. Sind eben beide Bereiche durch einen hohen technischen und wirtschaftlichen Entwicklungsstand gekennzeichnet, dann wird deutlich, dass der Begriff der SQ an den Anspruch auf eine möglichst umfassende, generalisierbare Bildung geknüpft ist.

Mertens betont jedoch fast ausschließlich kognitive Bereiche von Bildung. Damit wird die Annahme der umfassenden Bildung hinfällig, denn vielseitiges Arbeitsvermögen beinhaltet über kognitive und fachliche Kompetenzen hinaus affektive Fähigkeiten und, unter dem Aspekt der Humanisierung der Arbeitswelt, sozial-kommunikative Kompetenz, um in dem von Mertens, Bunk u.a. "kategorial" aufgefassten "Qualifizierungszusammenhang" <sup>111</sup> zu bestehen. Nun zielt aber der Begriff der Schulung von Mertens in Richtung der individuellen Leistungsfähigkeit. Da jedoch die Prämisse der "modernen Gesellschaft" ihren Charakter nicht offenbart, bleibt die Frage "Leistung für wen und für was?" inhaltlich offen. Orientieren sich SQ einseitig an der formalen Forderung, Qualität des Könnens für die Lösung spezifischer Aufgabenstellungen und Problemlösungen zu fordern, dann wird sich das Konzept von gesellschaftlichen Zielen u.U. weit entfernen. Aus dem oben genannten kann geschlossen werden, dass das Konzept der SQ ursprünglich seinen Leistungsbegriff nicht mit seinen Prämissen verbinden kann. Der Leistungsbegriff bleibt abstrakt wie die angestrebten Schlüssel.

---

<sup>108</sup> Baethge, M.: Flexibilität und Schlüsselqualifikationen als Erfordernisse einer modernen Berufsausbildung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft :Im Brennpunkt. 7/1979, S. 9ff

<sup>109</sup> Bunk, W.: Schlüsselqualifikationen, anthropologisch - pädagogisch begründet. In: Sommer, K.-H.: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis, Esslingen 1990 S. 175 ff

<sup>110</sup> Heinz, W.R.: Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991 S. 397 f. (Hervorh. i. O.)

<sup>111</sup> kategorial hier: **Erschließung der Arbeitskraft** inform objektiver Qualifikationsanforderungen, und **Erschließung der Arbeit** durch die Inwertsetzung von Schlüsselqualifikationen. Vergl auch: Bunk, W.: Schlüsselqualifikationen, anthropologisch - pädagogisch begründet. In: Sommer, K.-H.: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis, Esslingen 1990 S. 175 ff

Diese Feststellung leitet über zu einer Ordnung der Kritik am Konzept der SQ nach thematischen Gesichtspunkten. Mit der Aufarbeitung der Kritik soll u.a. auch geprüft werden, welche inhaltlichen, methodischen und systematischen Impulse freigelegt werden können.

### 3.5 Pädagogische Kritik des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen

In bezug auf die konnotative Wirkung des Konzeptes beschreibt Jürgen Zabeck das von dem Konzept der SQ ausgehende Charisma: *"Es ist für Erzieher und Erziehungswissenschaftler offenbar schwer, sich der Faszination des Begriffs 'Schlüsselqualifikation' zu entziehen, denn er verspricht die Erfüllung jenes alten Pädagogenraums, Menschen könnten mit einem begrenzten Set von Instrumenten ausgestattet werden, mittels dessen sie die Fähigkeiten erlangen, mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und noch unbekanntenen Pforten zu öffnen, durch die sie ihren Lebensweg lenken wollen, oder um ihrer Existenzsicherung willen lenken müssen."*<sup>112</sup>

Und Karlheinz A. Geißler konzentriert in "der falsche Glanz des goldenen Schlüssels" nach einer ernüchternden Beschreibung der „Merkmale der Moderne“ in 5 Thesen eine vernichtende Kritik: *"These 1: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen ist kein Bildungskonzept, es ist ein Qualifikationskonzept.(...) These 2: Der Erfolg der Schlüsselqualifikationen ist deren Ziellosigkeit. (...) These 3: Der Erfolg der Schlüsselqualifikationen ist deren Substanzlosigkeit. (...) These 4: Das Schlüsselqualifikationskonzept erhöht die Unselbständigkeit der zu Qualifizierenden. (...) These 5: Das Schlüsselqualifikationskonzept verschleiert, dass über den Qualifikationserwerb Ungleichheit produziert und verteilt wird."*<sup>113</sup>

Folglich knüpfen Autoren in ihren kritischen Beiträgen nicht nur am immanenten Rahmen bildungsökonomisch - pädagogischer Auseinandersetzung an, sondern auch an den darüber hinausgehenden Aspekten inhaltlicher, systematischer, funktionaler und konnotativer Natur, z.B. an den Versprechungen, die in dem Begriff "Schlüssel" mitschwingen. Indem so der Blick frei wird von den perspektivischen Beschränkungen des Konzeptes, gelingt es u.U. an der pädagogischen Diskussion des Konzeptes teilzuhaben.

Schon Ende der 70er Jahre und vermehrt in den 80er Jahren, als die offiziellen Arbeitslosenzahlen die Zweimillionengrenze überstieg, sah sich das in und um die Flexibilitätsforschung rankende Konzept - Bündel der SQ mit einer Reihe von unterschiedlichen kritischen Beiträgen konfrontiert, die hier nur in einer Auswahl vorgestellt werden können. Die durchgesehenen Beiträge weisen keine systematisch - bildungstheoretischen Muster auf, wie sie in dieser Arbeit vorgestellt werden. Die Kritik setzt vielmehr an einer Vielzahl von (vermengten) logischen, methodologischen, ökonomischen, bildungsökonomischen, soziologischen und psychologischen Aspekten an, die den Schluss nahe legen, dass auch andere Fachdisziplinen als die Bildungsökonomie das Konzept der SQ wahrgenommen haben und verarbeiten.

Neben Autoren aus dem Bereich der allgemeinen Pädagogik und Berufspädagogik reagierten vor allem Autoren aus dem Bereich der Weiterbildung und der Erwachsenenbildung, die hier in thematischer Hinsicht geordnet vorgestellt werden sollen. Offensichtlich in verschiedenen Beiträgen wiederkehrende Argumentationen lassen sich in folgende, von der Natur der Sache aus "überschneidende" Themengruppen ordnen:

- a) Kritik unter systematischen Aspekten (3.5.1)
- b) Kritik an offenem oder verborgenem Funktionalismus (3.5.2)
- c) Kritik an ökologischer Ignoranz (3.5.3)

<sup>112</sup> Zabeck, J.: Schlüsselqualifikationen - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung (WuE) 3/89 S. 78 (Anmerk. Bodensohn: Zwecks Unterscheidung zu anderen Quellen bei Zabeck mit Jahreszahl gekennzeichnet, z.B. 1989, 1991 )

<sup>113</sup> Geißler, KH. A.: Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzeptes. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Rheinland-Pfalz, Dokumentation zum Tag der Beruflichen Bildung am 16.3.1990, in: Berufsschulinsider 4/91

- d) Kritik an der Dominanz der technisch-instrumentellen Seite (3.5.4)
- e) Kritik an der Dominanz kognitiver Strukturen (3.5.5)
- f) Kritik an der Vernachlässigung der prozessualen Qualifizierung (3.5.6)
- g) Kritik an der Platzhalterfunktion (3.5.7)
- h) Kritik an der ideologischen und utopischen Natur (3.5.8)
- i) Kritik in Form alternativer Schlüsselqualifikationen (3.5.9)
- j) Konstruktive Apologetik von Dieter Mertens (3.5.10)

### 3.5.1 Kritik unter systematischen Aspekten

Das Konzept der SQ steht nach Jürgen Zabeck in der Tradition des *"didaktischen Reduktionismus, also der Versuche, die Probleme der (1) Stofffülle, (2) der Komplexität konkreter und der (3) Unbestimmtheit künftiger Anforderungen ließen sich durch die Konzentration von Erziehung und Unterricht auf wenige einfache, aber situationsadäquat kombinierbare Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigen."*<sup>114</sup> Diese Vision wird von Zabeck an historischen und aktuellen Beispielen in Frage gestellt. *"Pestalozzi (...) hatte seine 'Didaktik der Elementarbildung' auf die Annahme gestützt, auch die verwinkelteste Aufgabe bestehe aus 'einfachen Grundteilen', denen die elementaren menschlichen Grundkräfte entsprechen. Würden die Grundkräfte des Menschen entfaltet, werde ihm auch das Verwinkelteste einfach. Heute wissen wir, dass Pestalozzis Entwurf auf ungesicherten Annahmen fußt; längst hat er sich als Irrweg erwiesen. Insbesondere scheitert der Transfer des angeeigneten Elementaren hinein in die komplexen Anforderungssituationen des Lebens."*<sup>115</sup>

Diese Aufgabe werde auch von derjenigen Didaktik nicht bewältigt, welche sich auf die vermögenspsychologisch fundierte Theorie der funktionalen formalen Bildung stützt: *"Wenn Inhalte und strukturelle Merkmale von Anforderungssituationen übergangen werden, bleibt die Effizienz einer Ausbildung der menschlichen Funktion des Denkens, Fühlens und Wollens weit hinter allen Erwartungen zurück."*<sup>116</sup> Interessant in systematischer Hinsicht wird der Gedanke in Zabecks Schluss, *"mit der unter dem Vorzeichen des didaktischen Reduktionismus sich vollziehende Ausrichtung pädagogischer Bemühungen auf die Entfaltung fundamentaler humaner Leistungspotentiale ereigne sich eine Einebnung und Verschmelzung historisch ausgebildeter didaktischer Alternativen (...) insofern, als die Unzulänglichkeiten, die zum Scheitern der tradierenden Didaktik geführt haben, sich dort wiederholen, wo das Problem der Didaktik ursprünglich unter einer der beiden anderen konkurrierenden Perspektiven - also der antizipierenden und der emanzipatorischen - formuliert wurde."*<sup>117</sup>

Diese Kritik weist in zwei Richtungen. Erstens: Die Annahme, das jeweils Einfache könne das Komplex-Besondere erschließen, erfüllte sich nicht. Das Transferproblem als zentrale Unzulänglichkeit stehe weiterhin im Raum.<sup>118</sup> Zweitens: Die im Ansatz bereits unzureichende analytisch - systematische Einteilung in verschiedene Qualifikationstypen führe in die Irre. Mertens Ausdifferenzierung der SQ in Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breitenelemente und Vintage - Faktoren kann nach der Auffassung von Zabeck den Erfordernissen der Logik nicht standhalten, *"sie grenzen psychische Dispositionen ihrer Art nach nicht deutlich voneinander ab; die*

<sup>114</sup> Zabeck, J.: Schlüsselqualifikationen. - Ein Schlüssel für eine antizipative Berufsbildung. In: Achtenhagen, F.u.a.: Duales System zwischen Tradition und Innovation. Twardy, M. (Hrsg.): Sonderband 4 der wirtschafts-, berufs-, und sozialpädagogischen Texte, Köln 1991 S. 8 ( Anmerk. Bodensohn: Dieser Text wurde mit etlichen gleichlautenden Passagen entwickelt aus Zabeck, J.: Schlüsselqualifikationen - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In WuE 3/89)

<sup>115</sup> Zabeck, J.: Schlüsselqualifikationen" zur Aufklärung eines Sachverhaltes. Der Begriff und seine Stellung in der aktuellen Diskussion. In: Die Realschule 96/9 1988 S. 329 (Der Gastkommentar)

<sup>116</sup> Das. A.a.O. S. 329

<sup>117</sup> Zabeck, J.: 1991 A.a.O. S. 9f.

<sup>118</sup> Vergl. auch Hans Jürgen Finckhs Beitrag *Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen*, (ZfP 5/87 S. 655-674), in dem pädagogische Varianten des o. angesprochenen *didaktischen Reduktionismus* am Beispiel von Wolfgang Klafki und Oskar Negt näher beleuchtet werden. Finckh untersucht an Beispielen den untrennbaren Zusammenhang exemplarischer Konstrukte und deren gesellschaftlich - politischen Zielhorizonten.

auf das Individuum bezogene Qualifikationsperspektive wird nicht durchgehalten. (*„Breitenelemente kennzeichnen außerhalb des Menschen bestehende Gegebenheiten.“*)<sup>119</sup> Eine Verbesserung der Systematik sieht Zabeck in dem von Andreas Schelten vorgelegten Ordnungsvorschlag:

*„-grundlegende **materiale** Kenntnisse und Fertigkeiten, die nicht auf einen speziellen Einzelberuf ausgerichtet sind, sowie einen bestimmten Standard von Allgemeinbildung repräsentieren (zuvor bei Mertens *„Breitenelemente“* und *„Vintage-Faktoren“*).*

*-**Formale** kognitive und psychomotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten (bei Mertens die kognitiven *„Horizontalqualifikationen“* und *„Basisqualifikationen“*). Hinzu tritt eine allgemeine berufsmotorische Befähigung, die beispielsweise die Koordinationsfähigkeit, die Reaktionsfähigkeit und die manuelle Geschicklichkeit umfasst.*

*-als **personale** Qualifikationen werden die dem affektiven Bereich zugeordneten Arbeitstugenden herausgestellt, insbesondere Genauigkeit, Zuverlässigkeit, Pflichtbewusstsein, Gewissenhaftigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Selbständigkeit.*

*- Kooperationsbereitschaft, Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Fairness, Aufrichtigkeit und Teamgeist fallen unter die Kategorie der **sozialen** Qualifikationen.“*<sup>120</sup>

Über aller Anstrengung um eine systematische Erneuerung schwebt jedoch neben dem Problem des didaktischen Reduktionismus das Problem des Transfers. Nach psychologischen Erkenntnissen sind kognitive Fähigkeiten stark an den Lerngegenstand gebunden, mit Hilfe dessen sie erzeugt wurden. Ob und unter welchen Bedingungen kognitive Leistungsfähigkeit ihre Anwendung neben und über dem Lerngegenstand behält, an dem sie erzeugt wurde, ist nicht hinreichend geklärt. Dies gilt nach Zabeck auch für die als berufsbedeutsam angesehenen *„personalen und sozialen Qualifikationen“*; in deren Zusammenhang stellt sich zur Klärung der Transfer - Reichweite die Frage nach Persönlichkeitsdispositionen, die einem inhaltsunspezifischen Motivkonstrukt zuzurechnen sind.<sup>121</sup> Eine Annäherung unter den Rubriken Motivation und Kompetenzen setzt jedoch eine psychologische Fundierung von SQ voraus, die nach Zabeck seither nicht geleistet wurde. *„Das Konzept der Schlüsselqualifikationen stützt sich implizit auf ein Konglomerat vermögens- und assoziationspsychologischer Annahmen, die nicht mehr dem Erkenntnisstand der heutigen Psychologie entsprechen.“*<sup>122</sup>

Wird die anstehende Aufgabe der psychologischen Erforschung von Transfer, Handlungen und Motivationen ernstgenommen, dann sollten die Erkenntnisse jedoch nicht ohne Situationsbezug, ohne Bezug auf konkrete Werte, Motive und Anwendungen an das Konzept der SQ herangetragen werden. Dies ist ein zentraler systematischer Hinweis für die Diskussion, denn *„Aufmerksamkeit, Fleiß, Ordnung, Sorgfalt, Genauigkeit, Einsatzbereitschaft, Kreativität, Teamgeist usw. besitzen keinen Wert an sich. Sie lassen sich auch für Unsittliches instrumentalisieren. Es gilt daher, die Ambivalenz einer abstrakt gehaltenen Qualifizierung zu vermeiden.“*<sup>123</sup>

Zabeck weist der Pädagogik ferner die Aufgabe zu, eine ethische Basis im Sinne einer sittlichen Grundentscheidung des einzelnen zu befördern, auf deren Basis die genannten Tugenden erst eine Legitimation erhalten. Erst mit der Bindung an eine ethische Grundlage werde also eine inhaltliche Bezugsbasis für Qualifikationen hergestellt. Einen systematischen Hinweis für die didaktische Konkretion besteht in der Annahme, der Erwerb beruflicher Qualifikationen bleibe *„eingebunden in die Rahmenbedingungen beruflicher Erstausbildung und erfordert neben der Einbeziehung konkreter beruflicher Inhalte und beruflicher Arbeitstechniken das als Vorbild empfundene Beispiel verantworteter Berufsausübung.“*<sup>124</sup> Mit diesem Hinweis fokussiert Zabeck die Verbindung der Erzeugung von Qualifikationen und allgemeinbildenden Aufgaben auf ein begrenztes aber bedeutendes ethisches Bindeglied. Folglich teilen sich auch die didaktischen Felder von allgemeiner und beruflicher Bildung. Letzteres Feld erfährt nach Zabeck in bezug auf die Erzeugung von

<sup>119</sup> Zabeck, J.: Schlüsselqualifikationen - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: *Wirtschaft und Erziehung* (WuE) 3/89 S. 80

<sup>120</sup> Vergl. Zabeck, J.: 1989 A.a.O. S. 80

<sup>121</sup> Vergl. Zabeck, J.: 1989 A.a.O. S. 80

<sup>122</sup> Zabeck, J.: 1989 A.a.O. S.81

<sup>123</sup> Zabeck, J.: 1989 A.a.O. S. 83

<sup>124</sup> Zabeck, J.: 1989 A.a.O. S. 83



allgemeinen Qualifikationen eine eigene Bestimmung: *"Die zentrale didaktische Aufgabe besteht darin, das in den zur Ausbildung herangezogenen Handlungsschemata angelegte Allgemeine in das Bewusstsein der Lernenden zu heben und bei Bewältigung neuer Aufgaben im Lern- und Leistungsbereich so zu aktivieren, dass dem einzelnen später ein Transfer möglich wird."*<sup>125</sup> Gemeint ist von Zabeck *"in anstrengender didaktischer Kleinarbeit das Transferfähig - Allgemeine innerhalb konkreter beruflicher Leistungsstrukturen zu fixieren und geeignete Methoden der Vermittlung zu entwickeln."*<sup>126</sup>

Den möglichen systematischen roten Faden einer derart verstandenen Didaktik sieht Zabeck im Aufdecken des unter Transfergesichtspunkten Bedeutsamen der Gesamtheit beruflicher Anforderungsprofile. Mit dem Herausarbeiten typischer Strukturen der Klasse beruflicher Wahrnehmungs- und Handlungsschemata sei erst die Voraussetzung geschaffen, berufliche Lernsituationen unter der Idee der Transferfähigkeit zu gestalten. Im **Modell der antizipierenden Didaktik** sieht Zabeck das Instrument, *"im Zusammenhang mit der Lösung des Zielfindungsproblems Orientierungshilfe und hinsichtlich der didaktischen Organisation Gestaltungshilfe leisten zu können"*<sup>127</sup>; das im Sinne der bloßen Ausformulierung einer regulative Idee.

Flexibilität und Mobilität geraten dabei nicht aus dem Zielzusammenhang. Zabeck benennt vier Strukturmerkmale beruflicher Anforderungen, die eine Didaktik/Methodik im vorgenannten Sinne begleiten müssten:

**"1. Die Vermittlung der Fähigkeit zur Beherrschung von Arbeitsgrundformen, z.B. repetitiver Vollzüge, Fähigkeiten zum operativen mechanistischen Arbeitsvollzug etc..**

**2. Die Vermittlung von Umstellungsfähigkeit und Umstellungsbereitschaft.**

**3. Die Vermittlung eines allgemeinen beruflich - betrieblichen Orientierungswissens und eines beruflich - betrieblichen Urteilsvermögens.** Die didaktische Aufgabe heißt also nicht bloß Rezeption, sie besteht überdies in der Auslösung jener emotionalen Beteiligung und Aktivierung, die sich mit dem Begriff des Interesses verbindet. Alle Möglichkeiten sollten genutzt werden, an potentiell vorhandene Strebensrichtungen anzuknüpfen.

**4. Die Vermittlung von Organisationsverständnis und Organisationsfähigkeit.** Angesichts der Zurücknahme tayloristischer und bürokratischer Organisationsprinzipien, wie wir sie heute im Zuge der Organisationsentwicklung und des Bekenntnisses zur Unternehmenskultur vorfinden, kommt der Fähigkeit des einzelnen zur selbständigen und verantwortlichen Gestaltung seiner Aktivitäten am Arbeitsplatz erhöhte Bedeutung zu."<sup>128</sup>

Mit den hier kurz referierten vier Strukturelementen versucht Zabeck die didaktische Systematik wesentlich näher an neueren Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt zu ordnen, wie das aus dem Blickwinkel der 70er Jahre durch das IAB möglich war, ohne den Aspekt der Mobilität und Flexibilität zu vernachlässigen. Darauf wird noch zurückzukommen sein, vollzieht sich in dieser Konstruktion doch schon jener Perspektivwechsel von der individualistisch gearteten Sicht der SQ zur persönlichkeitsorientierten Sicht handelnder Subjekte.

Der Kritik des didaktischen Reduktionismus sei noch der Aspekt des "lerntheoretischen Reduktionismus" hinzugefügt. Wie Winfried Marotzki an eine andere Adresse gerichtet vermerkt, müsste das Konzept der SQ auch darauf befragt werden, ob die lerntheoretischen *"...Merkmale des Sensualismus, des Reduktionismus, des Assoziationismus wie auch des Mechanismus (...) zu einem technologischen, passiv-reaktiven, biologistischen bzw. physikalischen Menschbild (führen, Anm. Bo.), in dessen Zentrum Reiz - Reaktionsmatrix und Dressur (über positive und negative Verstärker) stehen"*<sup>129</sup>.

---

<sup>125</sup> Zabeck, J.: 1989 A.a.O. S. 83

<sup>126</sup> Zabeck, J.: 1989 A.a.O. S. 83

<sup>127</sup> Zabeck, J.: 1991 A.a.O. S. 5

<sup>128</sup> Vergl. Zabeck, J.: A.a.O. S. 84 f. (Hervorh. Bodensohn)

<sup>129</sup> Vergl.: Marotzki, W.: Zum Verhältnis von Lernprozess und Subjekthypothese. In: ZfP 3/88 S. 332

Diese Kritik scheint in den neueren Modifikationen des Konzeptes berücksichtigt worden zu sein. Gegen lerntheoretischen Reduktionismus stehen all jene Konzepte, die im Sinne kontextbezogenen Lernens unter Einbeziehung von Sozialisationsgesichtspunkten auf die Schaffung neuer Lernumwelten und Erfahrungsbereiche zielen. In diese Entwicklung hinein könnte die Pädagogik Wesentliches aus dem Schatz reformpädagogischer Erfahrungen beisteuern.

Das Konzept der SQ hat seinen systematischen Ort in der Ökonomie. Wie noch deutlich werden wird, kann sie sich auf diesen Ort nicht beschränken. In das gegenüber anderen systematischen Orten entstehende Spannungsverhältnis kann die Pädagogik fruchtbare Impulse einbringen. Wie schon zuvor herausgearbeitet, kann unter inhaltlichen und systematischen Aspekten in der didaktischen Kategorie der "Wirklichkeitsbewältigung" eine mögliche Brücke zwischen ökonomischem und pädagogischem Handeln geschlagen werden.

Dabei kann didaktische Theorie als Orientierungshilfe, als regulative Idee am Beispiel der vier von Zabeck isolierten Bereiche Hilfestellung in der Ausformulierung konkreter Curricula leisten: 1. Die Vermittlung der Fähigkeit zur Beherrschung von Arbeitsgrundformen. 2. Die Vermittlung von Umstellungsfähigkeit und Umstellungsbereitschaft. 3. Die Vermittlung eines allgemeinen beruflich - betrieblichen Orientierungswissens und eines beruflich - betrieblichen Urteilsvermögens. 4. Die Vermittlung von Organisationsverständnis und Organisationsfähigkeit.

### 3.5.2 Kritik an offenem oder verborgenem Funktionalismus Dominanz der Anpassungsqualifikationen und der Abstraktion

Ein Hauptargument der Kritik am Konzept der SQ zielt darauf, dass das Konzept kein Bildungskonzept, sondern ein Qualifikationskonzept sei. Karl-Heinz A. Geißler stellt die Verwendung des Begriffes Qualifikation heraus, denn *"der Qualifikationsbegriff (...) drückt den Sachverhalt aus, dass es um die gesellschaftliche, und speziell die berufliche (...) Verwertung von Lehr- und Lernprozessen geht. Das ist eine sehr einseitige - und Pädagogik letztlich in Ökonomie auflösende Position."*<sup>130</sup>

Das Konzept sei durch sein Selbstverständnis darauf beschränkt, funktionalistisch zu wirken, d.h. u.a. die Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte an Arbeits- und Verwertungsprozesse zu erhöhen. Die Folge davon sei, dass öffentliche Bildungsinstitutionen, auch die Arbeitsämter, direkt in den Qualifizierungsprozess steuernd und arbeitsmarktbezogen eingreifen.<sup>131</sup> Die Ausrichtung auf notwendige bzw. erzwungene Umstellungen, in denen sich Mobilität als Entlassung, Arbeitslosigkeit, erzwungene Umschulung o.ä. konkretisiert und der nach Mertens nicht nur das berufsbildende, sondern auch das allgemeinbildende Schulwesen genügen sollte, lasse den Schluss zu, das Konzept

<sup>130</sup> Geißler, KH. A.: Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzeptes. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Rheinland-Pfalz, Dokumentation zum Tag der Beruflichen Bildung am 16.3.1990, in: Berufsschulinsider 4/91 S. 4

<sup>131</sup> An dieser Stelle wird deutlich dass die akademische Zerteilung des Qualifikationsbegriffes in prozessabhängige oder -unabhängige, fachliche und überfachliche etc. Elemente nur einen beschränktes Bündel von Aspekten anspricht. Von größerer **Bedeutung für den Arbeitnehmer** ist die **Teilung in Tauschwertseite und Gebrauchswertseite** etwa, denn nur über die Tauschwertseite vermag er sich und seine Reproduktion auf den Arbeitsmarkt zu beziehen. Diese Tauschwertseite ist nach einhelliger Meinung jedoch heute überwiegend **an konkret fachliche Qualifikationen geheftet**. Somit stellt sich die Frage, ob die **Betonung der überfachlichen Qualifikationen** in der Ausbildung nicht eine weitere **Form der Expropriation** nach sich ziehen muss, zum Beispiel als **materielle Entwertung des Arbeitsvermögens**, etwa inform von sog. Eingangsstufen bei der Entlohnung, oder bei gänzlich niedrigeren Eingruppierung aufgrund von Tätigkeitsmerkmalen, welche für den Arbeitnehmer ungünstiger ausfallen. Gleichzeitig scheint aber auch die Gebrauchswertseite der Qualifikationen, z.B. im Falle der Flexibilität, die mögliche Abwertung der Tauschwertseite teilweise zu kompensieren. Zumindest ideologisch wird größten Wert darauf gelegt, materielle Erwartungen in Form von Löhnen, ja die Erhaltung von Arbeitsplätzen in Krisensituationen an die Bereitschaft zur Flexibilität zu knüpfen. Das stellt den einzelnen Arbeitnehmer vor die Aufgabe eigener, d.h. privater Investitionen in seine Aus- und Weiterbildung, z.B. in Englischkursen, EDV-Kursen etc. in seiner Freizeit, um den Wert seiner Arbeitskraft, also letztlich wieder den Tauschwert, zu erhalten.

falle faktisch entgegen allen Ansprüchen dahin zurück, die zu Bildenden als Objekte des Arbeitsmarktes mit arbeitsmarktfunktionaler Bildung auszustatten.

Es entsteht weiter der Eindruck, als ob das IAB Erkenntnissen seiner bildungsökonomischen Forschungen weitgehend den Charakter naturhafter Sachgesetzlichkeit beimesse, da *"ihm die Vorstellung von einer Technik und einem technischen Wandel zugrunde zu liegen scheint, die nicht als gesellschaftlich formbestimmt und interessenbedingt, sondern als `Sachgesetzlichkeit` der modernen Gesellschaft verstanden werden."*<sup>132</sup> Folglich würden nach Dederling und Schimming auch naturhaft - sachgesetzlich definierte Prozesse der Mobilität der Arbeitskräfte angenommen, denen der einzelne nur durch eine entspezialisierte Ausbildung entgehen könne. Die Konsequenz daraus könne nur heißen, dass sich der Mensch verändern müsse, weil sich die Umstände geändert haben. Sei aber der Mensch vornehmlich als Träger verwertbarer Arbeitsleistungen definiert, bedürfe es dann noch der breiten allgemeinen oder der speziellen politischen Bildung?<sup>133</sup>

Werner Markert beschreibt am Beispiel der Weiterbildung als eine Folge der Ausrichtung von weiterbildenden Qualifizierungsmaßnahmen an SQ: *"Die Überbetonung der Verwertungsseite der beruflichen Weiterbildung führt zu einer Entpolitisierung der Erwachsenenbildung, werden doch zugleich die Mittel für die politische Bildungsarbeit gekürzt. Nicht nur wachse beim einzelnen Bildungsträger der Organisationsaufwand für die Mittel - Beantragung, der Kampf um die knapper werdenden Mittel führe auch zu reduzierten didaktischen Konzeptionen."*<sup>134</sup>

Mit Hinweis auf Konkurrenten um Bildungsinvestitionen argumentiert Richard Merk jedoch für eine ökonomisch investive Sichtweise von Bildung: *"Eine funktionale Zuständigkeit scheint zweckmäßig: Während Weiterbildung als Bestandteil der Personalentwicklung die betrieblichen Bildungsinvestitionen zum Ziel hat, sollten Investitionen in der Erwachsenenbildung vorrangig die persönlichen Kompetenzen und Qualifikationen der Bevölkerung (...) zum Ziel haben."*<sup>135</sup> Unter der Prämisse der Investitionsleistung mit harmonischer, d.h. unter gleichem Funktionsaspekt konzipierter, wirtschaftlicher und öffentlicher Natur entwickelt sich im Idealfall nach Merk die Weiterbildung in ihrer Funktion, ihrem Gegenstand und ihrem Inhalt aufsteigend vom *"Nicht - Modell"* zum *"Investitionsmodell"*, wie hier beispielhaft dargestellt werden soll.

---

<sup>132</sup> Dederling, H.; Schimming, P.: A.a.O. S. 134 Anmerkung: Wie sehr vermögen doch Prämissen wie die der *modernen Gesellschaft* oder der *Informationsgesellschaft* den Gehalt von Aussagen zu beeinflussen.

<sup>133</sup> Vergl. Geißler KH. A.: A.a.O. S. 4

<sup>134</sup> Markert, W.: Berufliche Weiterbildung zwischen Benachteiligungsprogramm und betrieblichem Qualifikationsbedarf. In: Siebert, H.; Weinberg, J.; Nuissl, E. (Hrsg.) : Literatur und Forschungsreport Weiterbildung (LFrWb) 22/88 S. 60

<sup>135</sup> Merk, R.: Bildung als investiver Faktor der Personal- und Bevölkerungsentwicklung. In: LFrWb 30/92 S.67

### Entwicklungsstufen in der Weiterbildung

	<b>Bereich der Wirtschaft (Weiterbildung)</b>	<b>Bereich der Gesellschaft (Erwachsenenbildung)</b>
<b>Investitions- Modell</b>	Berufliche Bildung als Bestandteil strategischer Unternehmensentwicklung  Unternehmen als lernfähige Organisation mit lernfähigen Mitarbeitern Aus- und Weiterbildung als Muß-Investition	Erwachsenenbildung als öffentliche Zukunftsaufgabe  Lebenslanges Lernen als Daseinsaufgabe; Qualifizierung der Gesamtbevölkerung
<b>Defizit- Modell</b>	Weiterbildung als Aufgabe zum Abbau von Qualifikationsdefiziten (Lückenfunktion)	Weiterbildung als nachrangige Aufgabe zur Lösung sozialer Probleme (Reparaturfunktion)
<b>Individual- Modell</b>	Weiterbildung als persönliche Anerkennung (Sozial-/Benefitbonus)	Weiterbildung als Sache der Gebildeten und Wohlhabenden
<b>Nicht-Modell</b>	Unsystematische und sporadische Weiterbildung.	

136

**Abbildung 7 Entwicklung der Weiterbildung vom Nicht-Modell zum Investitionsmodell**

Die von Merk betonte ökonomisch - investive Sichtweise von Bildung, die Rezeption der Theorien um "human resources" und "human potential" verweist in paradigmatischer Hinsicht auf Humankapitalkonzepte unter politischen Prämissen. Merk zielt dabei in Richtung SQ, ohne mit dessen Begriffen zu operieren. "Lernfähigkeit ist genau jenes Potential, das Menschen im Alltag **und** Beruf brauchen, um in neuen Situationen handlungs- und leistungsfähig zu sein." <sup>137</sup> Auf seine Gegensätzlichkeit zu Markerts Lösungsvorschlägen, die konzentriert auf die Eröffnung der Potentiale einer umfassenden polytechnischen Bildung mit Hilfe von SQ zielen, muss hier verwiesen werden. Strenge bildungsökonomische und Humankapital - orientierte Konzepte scheinen sich genau an diesem Punkt von pädagogisch orientierten Konzepten zu scheiden: Umfassende polytechnische Ausbildung heißt im ökonomischen Sinne höhere Vorhaltungskosten für die Produktion zu erzeugen. Einer Ausweitung des kurzfristig unproduktiven Bereiches stehen die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft jedoch ablehnend gegenüber. <sup>138</sup>

Mit der Ordnung der Qualifikationsanforderungen in aktuelle (strukturelle Komplexität) und zukünftige (prozessuale Komplexität) rückt ein weiterer Schwachpunkt des Flexibilitätskonzeptes ins Rampenlicht: Dederling und Schimming folgern daraus: "Aufgrund seiner einseitigen Orientierung an beruflichen Verwertungsgesichtspunkten kommt lediglich die Frage nach den Anpassungsqualifikationen ins Blickfeld, während Innovationsqualifikationen keine, allenfalls am Rande Beachtung finden."<sup>139</sup> Mertens versucht diesen Schwachpunkt im Ansatz mit dem Konzept

<sup>136</sup> Merk, R.: A.a.O. S.66 Das Schema ist auch unter anderen Aspekten sehr interessant. Welche Verbindungen bestehen z.B. zur allgemeinen Bildung ? Wird allgemeine Bildung, und etliche der im Schema angesprochenen Aufgaben zähle ich darunter, ebenfalls in eine ökonomisch - investive Entwicklung empfohlen oder betrieben ? Kann sich, ja darf sich die vielerorts diskutierte und angestrebte Verbindung von beruflicher Aus- und Weiterbildung und allgemeiner Bildung auf die Übertragung des ökonomischen Schemas beschränken ?

<sup>137</sup> Merk, R.: A.a.O. S. 66

<sup>138</sup> In Einzelgesprächen mit Unternehmern, Personalchefs und Meistern werden allerdings auf der berufspraktischen Seite die Fertigkeiten reklamiert, die eine polytechnische Ausbildung ausmachen.

<sup>139</sup> Dederling, H.; Schimming, P. : A.a.O. S. 136

der SQ zu bereinigen, misst dieses Konzept doch ein besonderes Gewicht dem Zukunftsaspekt, dem Verständnis der benötigten Qualifikationen von Morgen, zu. Schon im Heute versucht Mertens die Gültigkeit, Reichweite und Dauer von SQ zu erhöhen, indem er denen höheren Abstraktionsgrades den Vorrang einräumt; dieser Vorgang rekurriert auf die These der negativen Korrelation von Veraltenstempo und Abstraktionsgrad von SQ, sowie der positiven Korrelation des Obsoleszenztempos in Bezug auf die Praxisnähe der SQ.<sup>140</sup>

Das gemäß der erwähnten These entwickelte methodische Vorgehen des Abstrahierens wirft jedoch die Frage auf, ob damit das in der Flexibilitätsforschung bestehende Prognosedefizit nicht einfach qua Abstraktion weitergereicht und so verschleiert wird. Die Fortführung bzw. Umkehr der Methode ließe dann höchstens deduktive Projektionen zukünftiger Qualifikationsstrukturen zu. Diese Deduktionen müssten dann hermeneutische Zirkel durchlaufen, oder schlicht durch normative Raster gesiebt werden, um ein Maß an Allgemeingültigkeit und Autorität zu erlangen. An dieser Stelle erhebt sich für die Rezeption dieses bildungsökonomischen Ansatzes eine gewichtige Schranke: Das methodische Vorgehen, sich durch Abstraktion der SQ der Diskussion um die Veränderung der Qualifikationsstruktur zu entziehen, erweist sich für die Annäherung an die Pädagogik als wunder Punkt, denn sie fordert geradezu deduktives und normatives Ermessen heraus. Sollte folglich eine Bestimmung von SQ nach Maßgaben der Ökonomie und des Arbeitsmarktes in einem normativen, deduktiven und spekulativen Verfahren geschehen, wäre dies für den Bildungsbereich ein äußerst restriktives Unterfangen. Es scheint, als ob zur Füllung der Kategorie "Wirklichkeitsbewältigung" ein anderes methodisches Vorgehen notwendig ist, das die Beteiligung der Betroffenen nicht von vornherein ausschließt.

Nun hat das IAB sehr wohl in Richtung der Veränderung der Qualifikationsstrukturen geforscht<sup>141</sup>. Die Ergebnisse am Beispiel des Facharbeitereinsatzes lassen sich nur sehr allgemein zusammenfassen: Es dominiert die Abnahme an spezifischen Facharbeiterqualifikationen. *"Weniger gefragt ist offensichtlich die **spezifische Fachkompetenz** des Arbeiters, als vielmehr das während seiner betrieblichen Ausbildung angeeignete Arbeitsvermögen, die eingeübte Anpassungsfähigkeit, die **spezifisch soziale Kompetenz** und die **Flexibilität** des Facharbeiters."*<sup>142</sup> Dieser Tendenz wurde in der Neuordnung der Ausbildungsberufe Rechnung getragen, wenngleich Daten zu gezielten "Längerfristentwicklungen" der Qualifikationsstruktur aus dem IAB gar nicht zur Verfügung standen.

Darüber hinaus haben die Untersuchungen des IAB auch die zunehmende Bedeutung der allgemeinen Sozialisationseffekte betrieblicher Ausbildung bewiesen, die es zu berücksichtigen gelte. Der Aspekt soziale Kompetenz wurde in der 2. Hälfte der 80er Jahre u.a. von den Ausbildungskonzepten der VW AG aufgegriffen.<sup>143</sup> Den dort entstandenen Konzepten liegt offensichtlich die Einsicht zugrunde, dass nicht nur in der inhaltlichen Seite der Qualifikation, sondern auch in den sozialen Erfordernissen gegenüber den Phänomenen der Mobilität, der Flexibilität und der Freisetzung der Arbeitskraft ein gewichtiger Berührungspunkt zu den Fragestellungen der Pädagogik liegt.

Die Berücksichtigung der sozialen Erfordernisse jedoch wird bei den Arbeiten des IAB vermisst. Dederling und Schimming spitzen die Kritik zu und folgern, dem IAB fehle überhaupt ein differenzierter inhaltlicher Qualifikationsbegriff, der es ihm erst ermögliche, *"auf die Frage nach der Weiterentwicklung der Qualifikationsstruktur eine inhaltlich gehaltvolle, für das Bildungswesen richtungsweisende Antwort zu geben"*<sup>144</sup>. Im Rahmen eines solchen inhaltlich differenzierten Qualifikationsbegriffes würde sich immer wieder die Frage nach der "Vollständigkeit der Qualifikationsstruktur"<sup>145</sup> stellen. Diese Kritik ließe sich insofern durch die Frage ergänzen, ob nicht

<sup>140</sup> Mertens, D. In: MittAB 1/74 S.36, 39

<sup>141</sup> Zum Beispiel in der Untersuchung über die Veränderung in den Facharbeiterqualifikationen Henniges, H.v.; Tessaring, M. : Entwicklungstendenzen des Facharbeiteransatzes in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1977

<sup>142</sup> Dederling, H.; Schimming, P.: A.a.O. S. 139 . Hervorhebungen im Original

<sup>143</sup> Vergl.: Wilsdorf, D.: Schlüsselqualifikationen. München 1991

<sup>144</sup> Dederling, H.; Schimming, P.: A.a.O. S.140

<sup>145</sup> Für die Analyse der Autoren ist die Frage nach der Vollständigkeit der Qualifikationsstruktur und deren Veränderbarkeit systematisch sehr bedeutsam. Damit gelingen in der Tat aussagekräftige Unterscheidungen.

schon in den Prämissen des IAB-Ansatzes hinderliche Schwellen liegen, geht der Ansatz doch grundsätzlich vom Ziel der Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem aus, welche durch Flexibilisierung von Systemstrukturen erreicht werden soll. Fragt das IAB nun aber einseitig nach der Angebotsseite des Arbeitsmarktes, kann folgerichtig nur über die Ausbildung der Flexibilität von Arbeitskräften nachgedacht werden. Also kommt hier nicht nur ein Subjekt(Arbeitsmarkt) - Objekt(Arbeitskraft) - Verhältnis zutage, sondern es stellt sich ferner die Frage, ob die Entkopplung von Beschäftigungs- und Bildungssystem nicht einseitig zu Lasten des Bildungssystems betrieben wird, denn dieses hat durch die zu vermittelnden SQ für die Elastizität zu sorgen.

Weitere kritische Stimmen zielen auf den Punkt, den Mertens selbst als "gesunde Reserve gegenüber der Abtretung persönlicher Verantwortung" bezeichnete. Rupert Röder vertritt die These, *"dass gerade der souveräne Umgang mit Computeranwendungen, also das erfolgreiche Bestehen der individuellen wie der gesellschaftlichen 'Bildschirm Odyssee', Fähigkeiten erfordert, die den klassischen Vorstellungen von Subjektbildung weit mehr entsprechen, als das der landläufige Qualifikationsbegriff mit seinem Tauschwert - Hautgout ausdrückt. Gerade in formalen Welten, denen wir in der sich informatisierenden Gesellschaft mehr und mehr gegenüberzutreten haben, sind ganzheitliche personale Fähigkeiten verlangt."*<sup>146</sup>

Daher genüge es nicht, zu den kognitiven Qualifikationen des Schlüsselqualifikationskonzeptes noch affektive und soziale Qualifikationen und Qualitäten aneinander zureihen. *"Subjekthaftigkeit (...) ist als ganzheitliche Qualifikation gefordert, wenn Personen, sich in den heutigen informationstechnischen Landschaften, die durch die immer innigere Überlagerung widersprüchlicher Bedeutungs - und Erfahrungsschichten gekennzeichnet sind, angemessen bewegen sollen - wobei übrigens ich in den Zügen des hier geforderten Subjekts eher 'Weiblichkeit' als prononcierte 'Männlichkeit' entdecke"*<sup>147</sup>

Die Produktivkraft „Subjekt“ ist es nach Röder, die im Betrieb zu einer noch stärkeren Verbreitung wirtschaftlicher Werte und Ziele beitrage, die bis in die feinsten Poren des Verhaltens eindringen. *"Bei Baethge und Overbeck ist vergleichbar die Rede von 'höherer Aggressivität am Markt und Radikalisierung des innerbetrieblichen Ertragsdenkens'."*<sup>148</sup> Es hat nach diesen Gedanken den Anschein, als sei es gerade die nichtverfügbare, die subversive Seite des Subjektes, die auf dem Markt für Betriebszwecke, quasi als letzte Reserve im Kampf auf und um den Markt, kultiviert werden solle. Folglich werden für Röder personale Fähigkeiten des Subjektes zum "Generalschlüssel" in der Auseinandersetzung mit den Mikrowelten der informatisierten Systeme.

Personale Fähigkeiten dienen jedoch auch als kritische Instanz im Sinne erkenntnis - und handlungsfähiger Rationalität gegenüber Informatikwelten. Das aus gutem Grund, denn z.B. das der neuen Informationstechnik zugrundeliegende digitale Denkmodell steht nach Tietgens<sup>149</sup> in der Gefahr, menschliche Wirklichkeit zu verfehlen, da diese sich nicht funktionslogisch in dualen Begriffsmustern wie richtig - falsch, gut -schlecht usw. fassen lässt.<sup>150</sup>

Für die didaktische Kategorie der Wirklichkeitsbewältigung entsteht nach diesem kritischen Durchgang die Aufgabe, verborgene Funktionen auf "offene" Aufgabenstellungen hin zu überprüfen. Erzwungene Umstellungen, Arbeitslosigkeit und Mobilitätsanforderungen sind in der Tat ernsthafte Problemstellungen mit politischer Brisanz für die einzelnen Individuen und für die Gemeinschaft. Die politisch Verantwortlichen finanzieren in der gegenwärtigen Situation lieber mehrere Millionen Arbeitslose über eine dauernde Ausweitung der Lohnnebenkosten (steigende Beiträge zur Arbeitslosenversicherung), als Maßnahmen zur Arbeitsbeschaffung. Diese Politik verteuert unzweifelhaft die Arbeitskosten und verschärft damit Rezession und Arbeitslosigkeit.

---

<sup>146</sup> Röder, R.: Personale Fähigkeiten in formalen Welten. "Schlüssel" zur informatisierten Wirklichkeit. In: Meisel, K. u.a.: Schlüsselqualifikationen in der Diskussion. Bonn 1989 S. 33 f.

<sup>147</sup> Röder, R.: A.a.O. S. 34

<sup>148</sup> Röder, R.: A.a.O. S. 37

<sup>149</sup> Tietgens, H.: Von der Schlüsselqualifikation zur Erschließungskompetenz. In: Petsch, H. u.a. (Hrsg.): Allgemeinbildung und Computer. Bad Heilbrunn 1989

<sup>150</sup> Vergl. Luhmann, N.: Beiträge der Systemtheorie und deren Schwierigkeiten mit der Fassung des Subsystemes "Erziehungssystem". In: Tenorth, H.-E.: Allgemeine Bildung, Weinheim 1986 S.154 ff

Die didaktische Kategorie „Wirklichkeitsbewältigung“ unter diesen Voraussetzungen legt mehr Verantwortlichkeiten frei, als die kritisierten "Anpassungsqualifikationen" und "arbeitsmarktfunktionale Bildung". Wirklichkeitsbewältigung ringt z. B. mit der Problemstellung, dass die Einlagen der Solidarkassen zur Finanzierung der Deutschen Einheit und der Arbeitslosigkeit aufgebraucht werden. So weitreichende menschliche Entscheidungen, die als Sachgesetzmäßigkeiten verkleidet werden, wollen bewältigt werden.

Die Geschichte der Sozialversicherung, ihrer Werte und ihrer Entwertung, der Generationenvertrag, die Grundregeln ökonomischer Regulation, diese und andere Themen bezeichnen beispielhaft Verantwortlichkeiten, die aus den "erzwungenen Wechselfällen des Lebens" zweifelsfrei genauso hervorgehen, wie die Vorbereitung auf das zunehmende Phänomen der Mobilität.

In investiver Hinsicht sind die Verantwortlichkeiten freigelegt worden, Erwachsenenbildung (auch die politische) als öffentliche Zukunftsaufgabe, lebenslanges Lernen als Daseinsaufgabe, die Qualifizierung der Bevölkerung als Grundsatzaufgabe, berufliche Bildung als Bestandteil strategischer Unternehmensentwicklung, Unternehmen als lernfähige Organisationen mit lernfähigen Mitarbeitern, Aus- und Weiterbildung als Muss - Investition zu verstehen und verantwortlich zu betreiben.

### 3.5.3 Kritik an ökologischer Ignoranz

Ebenso dringlich wie gegen Aspekte der Funktionalisierung wird von Einwendern gegen die ökologische Problemverkürzung argumentiert.<sup>151</sup> Irene Schöne bietet im ökologisch-ökonomischen Ansatz einen Bezug, welcher sich den Problemverkürzungen des IAB diametral entgegenstellen möchte, wenn auch die Überlegungen in diese Richtung keineswegs weit gediehen und konsequent überprüft worden sind. Ökologische Einwände sind mit anderen untrennbar verbunden. Sie werden z.B. gleichfalls gegen die Dominanz des kognitiven Elements geltend gemacht und zielen in letzter Konsequenz auf "glaubwürdige" Handlungen, in denen Bewusstsein und Tun nicht weiter auseinanderfallen.

Becks Stichwort der "reflexiven Verwissenschaftlichung" aufgreifend, untersucht Irene Schöne Ursachen für die eigentümliche Abstinenz in der Ökologieorientierung in verschiedenen Denkansätzen, Definitionen und Handlungsfeldern. Der von einigen Autoren unterstellte Grundkonsens in ökologischen Zielsetzungen erweist sich schon vor dem Hintergrund kontrovers geführter Ursachenermittlung von Umweltproblemen als nicht existent. So verweist Irene Schöne auf zwei Grundkontroversen:

- Erstere Kontroverse besteht zwischen den Wirtschaftswissenschaftlern, welche ökologische Probleme überhaupt nicht wahrnehmen, also auch keine Lösungsmöglichkeiten suchen, mit der Minderheit derer, welche dies tun.
- Zweitere Kontroverse besteht in der bewussten Minderheit selbst :

a) Vertreter der **ökologischen Ökonomie** untersuchen Umweltprobleme als Krise des menschlichen Verhältnisses zur Natur und geben Empfehlungen für die wirtschaftliche Praxis, zur Arbeit ohne Umweltzerstörung, sanfte Technologien, sanfte Chemie etc.. Dabei muss die eigene Theorie kritisch überdacht und revidiert werden.

b) Vertreter der **umweltökonomischen Theorie** verstehen *"Umweltzerstörungen nicht als Folge menschlicher Einwirkungen auf die Natur, für die der Mensch Verantwortung trägt und die durch Ursachenerklärung, durch Analyse und Entwicklung einer Qualitativ anderen Form des*

---

<sup>151</sup> Vergl. Keifer, E. :Ökologische Bildung und Schlüsselqualifikation im kaufmännischen Bereich. In : Meisel, K. u.a. A.a.O. S.76ff und Schöne, I.: Ökologische Zusammenhänge, Folgerungen für die Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Weiterbildung, in: Meisel, K. u.a.: A.a.O. S.65 ff

*menschlichen Umgangs mit Natur gelöst werden kann, sondern folgerichtig als ein rein quantitatives Problem. Es wird gesagt, dass die Probleme dadurch zustandekommen, dass*

- zu viele Menschen die Erde bevölkern,*
- das durch das 'Anspruchsdenken der Verbraucher', also nicht durch Kapitalverwertungs-*  
*zwänge, ausgelöste Wirtschaftswachstum zu viele Rohstoffe zu schnell verbraucht,*
- die Natur überlastet ist, die Abfallstoffe aufzunehmen."<sup>152</sup>*

Die eigene Theorie wird dabei in der Art reflektiert, dass das verfügbare Instrumentarium zur Lenkung, wie Steuern, Abgaben, Verordnungen etc. überprüft und erweitert wird.

Beide Theorieansätze haben ihre klassischen und neoklassischen Paradigmen, welche in grundverschiedenen Erkenntnisbegriffen wurzeln. Ökologische Ökonomen beschäftigen sich mit der Formanalyse des Umgangs mit der Natur und gelangen dabei auf menschliches Handeln und somit auf sozialwissenschaftliche Fragestellungen, in deren Mittelpunkt menschliches Handeln steht.

Umweltökonomien beschäftigen sich mit scheinbar wertfreien Sachgesetzmäßigkeiten der Natur, welche Objekt menschlichen Erkennens und Handelns sind. Dabei steht der Mensch gegenüber der verfügbaren Natur in einer anderen Warte, in einem Subjekt-Objekt Verhältnis, wie es schon im Altertum in der Chrematistik <sup>153</sup> von Aristoteles und selbst bei René Descartes in der Unterscheidung von "res extensa" (Objekt) und "res cogitans" (Subjekt) bestand. Das Subjekt, in dieser Hinsicht gedacht als geistiges Wesen, beherrscht das Objekt Natur. <sup>154</sup> Dieser "mechanische" Naturbegriff ist kulturell bedingt und wurde in den Naturwissenschaften erst seit einigen Jahrzehnten zugunsten eines dynamischen Verständnisses von Natur verändert. Schöne folgert, dass der Naturbegriff der Wirtschaftswissenschaften letztlich 200 Jahre alt sei und dringend der Revision bedürfe, wie auch der verwendete Arbeitsbegriff. <sup>155</sup>

Schöne folgert weiter für Bereiche, welche sicher nicht nur für die berufliche Bildung von Bedeutung sind:

1. Eine ökologische Theorie müsse entwickelt werden, welche an den Produktionsfaktoren Boden (Natur), Kapital, und menschlicher Arbeit ansetzt und im Gegensatz zur neoklassischen Theorie nicht Sachgesetzmäßigkeiten, wie die des abstrakten Marktes, sondern den Menschen in das Zentrum der Aufmerksamkeit stelle. Diese Forderung tangiert das Konzept von Mertens zentral in seinen bildungsökonomischen Prämissen.
2. Der Arbeitsbegriff, dominiert vom Verständnis der Erwerbsarbeit, muss aktualisiert werden, damit auch all die Arbeit Beachtung finde, die nicht über den Markt vermittelt, durch Geld bewertet und abhängig geleistet wird. Erst so werde der Arbeitsbegriff offen für die Zuwendung des Menschen zu den Problemen der Umwelt.
3. Bei den Wirtschaftswissenschaften müsse infolgedessen ein Paradigmenwechsel stattfinden, was den Begriff der Arbeit betreffe. "*Dies bedeutet, zuerst einmal einzusehen, dass der Mensch seine Beziehungen zu seiner Umwelt durch Arbeit aufnimmt. Arbeit ist als in jedem Menschen inkorporierte Fähigkeit (und nicht als vom Menschen trennbarer Produktionsfaktor) gleich dem Beziehungsprozess des Menschen zu seiner Umwelt.*" <sup>156</sup> Schönes qualitativer Ansatz impliziert also eine Weiterentwicklung des Arbeits- und des Naturbegriffes. Ganzheitlich verstanden erfasst er nicht nur die menschliche Einwirkung auf die Natur, sondern auch umgekehrt die Einwirkung der Natur (Umwelt) auf den Menschen, etwa über die Wahrnehmung oder über die Stoffwechselprozesse.

---

<sup>152</sup> Schöne, I.: A.a.O. S. 67

<sup>153</sup> Gemeint ist hier das Verständnis der Kunst der Kapitalverwertung, welche in sich selbst begründet ist und autonom zustande kommt.

<sup>154</sup> Vergl.: Schöne, I.: A.a.O. S. 68

<sup>155</sup> Vergl. Das. A.a.O. S. 68f.

<sup>156</sup> Schöne, I.: A.a.O. S. 69



4. Es sei notwendig, den Beziehungsaspekt zur Natur herauszuarbeiten. Die indirekten Beziehungen von Mensch - Natur, vermittelt über Erwerbsarbeit, Geld und Markt treten zurück hinter die direkten Beziehungen, konstituiert von dem weiterentwickelten Verständnis von Arbeit. Erst durch eine solchermaßen ermöglichte Entwicklung des Verständnisses von Beziehungen werde der Mensch in allen seinen Handlungen in einem direkten Verhältnis verantwortlich gegenüber der Natur, nicht vermittelt über das Geld.

Schönes Ansatz stellt im Gegensatz zu Mertens die Prädispositionen und Entwicklungsmöglichkeiten von ökologischem Bewusstsein und Handeln in das Zentrum der Betrachtung. Im Sinne der zuvor angesprochenen selbstreflexiven Theorie ließe der Ansatz der ökologischen Ökonomie andere als im Konzept der SQ ursprünglich intendiert Folgerungen für die berufliche Erstausbildung zu. Es wird möglich, mächtige Erscheinungen des menschlichen Handelns zu thematisieren: *"Alle demographischen Umfragen gehen heute davon aus, dass das Umweltbewusstsein der Bevölkerung zunimmt, dass jedoch nur wenig davon ins praktische alltägliche Handeln umgesetzt wird."*<sup>157</sup> Kann ein übergeordnetes Qualifikationskonzept an der Spaltung von Bewusstsein und Handlungen in bezug auf die Erhaltung der Lebensgrundlagen unberührt vorbeigehen ?

Auch die Kritik der ökologischen Gesichtspunkte zielt in ihrem Kern auf die Kategorie der Wirklichkeitsbewältigung. Im ökologischen Gesamtzusammenhang kann die Kategorie einen Naturbegriff fruchtbar machen, der den Menschen aus dem Zentrum der Natur holt und ihm konkrete Aufgaben und Verantwortlichkeiten zuweist. Das Ziel scheint zwischen den verschiedenen Umweltverbänden dieser Erde unstrittig: Die Erwirtschaftung eines umweltbezogenen Sozialproduktes, und das nicht nur als rote Zahlen in einer Statistik. Mit Schönes Darstellung wird gleichzeitig deutlich, wie beschränkend die rein ökonomischen Prämissen in einem Qualifikationskonzept wirken müssen. Wirtschaftliche "Sachgesetzhkeiten" müssen als "menschliche Wertsetzungen" begriffen werden, erst dann werden sie einer Veränderung zugänglich. Wirtschaftliche "Sachgesetzhkeiten" richten sich unter Umständen gegen den Fortbestand der Menschheit. Daraus lassen sich Verantwortlichkeiten ableiten, die alle an Didaktisierung der Arbeitswelt beteiligten Bereiche fruchtbar verbinden, selbst die der Ethik und der Religion.

### 3.5.4 Kritik an der Dominanz der technisch - instrumentellen Seite

Als eine Folge des Selbstverständnisses des Konzeptes der SQ ist ferner die Dominanz der technisch / instrumentellen Seite des Qualifikationskonzeptes auf Kosten der sozialen Dimension des Arbeitshandelns kritisiert worden. Das Individuum, welches als Objekt mehr oder weniger unfreiwillig den Anforderungen am Arbeitsplatz ausgesetzt ist, hat sich den unvermeidlichen Wechselfällen des Arbeitslebens, wie Freisetzung und Mobilität anzupassen. Flexibilität wird wie selbstverständlich der Arbeitskraftseite abverlangt. Die Arbeitsplatzseite gestaltet Arbeitsaufgaben maßgeblich nach technisch - funktionalen Anforderungen. Die Flexibilität der Arbeitskraft bildet in diesem Verwertungszusammenhang ein *"Flexibilitätsinstrument"*,<sup>158</sup> wie Mertens es im Zusammenhang mit den SQ ausdrückt.

Dagegen wird vorgebracht, dass sich eine gleichwertige soziale Dimension des Arbeitshandelns, wie sie etwa von den Gewerkschaften eingebracht wurde, auch mit Vorschlägen zur Umgestaltung der Arbeitsplätze und Arbeitsanforderungen nach menschlichen Bedürfnissen beschäftigen müsste, damit Flexibilität nicht nur auf die Arbeitskraft bezogen bleibe. Überlegungen in Richtung einer sozialen Dimension der Arbeitsplatzgestaltung wurden jedoch im Konzept der SQ nicht angetroffen. Dabei liegt auf der Hand, dass die sozialen Anforderungen an Arbeitsplätze steigen. Als Indikator dafür kann die rege Inanspruchnahme von Teilzeit - Arbeit angesehen werden, dort wo sie angeboten wird.

---

<sup>157</sup> Schöne, I. : A.a.O. S. 74

<sup>158</sup> Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: LFrWb 22/1988 S. 33-46

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Instrumentalisierung von Inhalten der allgemeinen Bildung im Sinne des Schlüsselqualifikationsansatzes. Versteht Mertens das Konzept als *"qualifikatorische Grundvoraussetzung für die aktive Gestaltung unserer Welt"* <sup>159</sup>, dann spricht er die integrierende Funktion von allgemeinbildenden und berufsbildenden Inhalten an. Badura stellt die Frage, ob indes eine solche Integration überhaupt intendiert sei. *"Hier liegt der Kernpunkt der Auseinandersetzung. Zwar lässt sich auf breiter Front eine grundsätzliche Befürwortung integrativer Ansätze ausmachen, nämlich sowohl in öffentlichen Verlautbarungen als auch bei Vertretern der Wirtschaft. Damit ist aber noch nicht geklärt, inwieweit hiermit eine `curriculare` Integration intendiert ist, da im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung häufig die Vermittlung gesellschaftspolitischer Komponenten Trägern außerhalb der Wirtschaft zugewiesen wird."* <sup>160</sup>

Ebenso stellt Badura die Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung solcher Curricula. Damit ist ein Grundmangel des Konzeptes von Mertens berührt, den Strunk auf den Punkt bringt: Unter diesen Voraussetzungen dominiere im Spannungsbogen zwischen Qualifizierung und Aufklärung der Bereich des technokratisch - affirmativen Bildungsverständnisses; das Integrationsgehabe sei eher plakativ, die Inhalte dahinter auf Technikakzeptanz instrumentalisiert, somit ein klares Objektverhältnis hergestellt, welches auf fortwährende Reproduktion dieser Lage hinarbeite. <sup>161</sup>

Die didaktische Kategorie der Wirklichkeitsbewältigung unter diesen kritischen Aspekten orientiert über die Flexibilisierung der Arbeitskraftseite hinaus auf die Möglichkeit, die Arbeitsplätze nach sozialen, medizinischen, kommunikativen und anderen Gesichtspunkten zu gestalten. Der Aspekt der Technikakzeptanz bedarf der Ergänzung durch "Technikbeherrschung", "Risikoabschätzung von Technik", "sozialer und humaner Gestaltung von Technik". In der Richtung des Gestaltungsansatzes sind mehrere Studien vorgebracht worden, darunter eine aktuelle von Gerald Heidegger u.a. im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. <sup>162</sup> Aus der Erkenntnis, dass Arbeit, Bildung und Technik nicht in einem deterministischen Zusammenhang gefangen sind, ermitteln die Autoren konkrete Verantwortlichkeiten, die sich in dem Schlagwort zusammenfassen lassen: "Gestalten statt Anpassen".

### 3.5.5 Kritik an der Dominanz abstrakter, kognitiver Strukturen

Rolf Arnold geht wie Mertens von der Vorhersage aus, dass die Geschwindigkeit des Veraltens von Qualifikationen rasant zunimmt, z.B. die Kenntnisse eines Elektroingenieurs nach Vorhersagen von Fachleuten innerhalb von 4 Jahren veralten werden. <sup>163</sup> Arnold beobachtet auch, dass das "Lernen auf Vorrat" immer weniger als curriculares Legitimationsmuster erhalten könne und auch bildungsökonomisch immer weniger als sinnvoll angesehen werde. *"Doch was tritt an die Stelle der Robinsohnschen Qualifizierung zur `Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen`, wenn diese einem Prognosedefizit unterliegen? Wo Konkretion versagt, greift Generalisierung Platz."* <sup>164</sup> Es dominieren folglich im Konzept der SQ eindeutig die abstrakten, kognitiven, instrumentellen Qualifikationen.

Es wird von Mertens sogar mehrfach darauf verwiesen, dass der Grad der Kognition der SQ mit deren Gültigkeit korreliere. Mertens tritt im Zusammenhang der Erzeugung kognitiver Strukturen für eine *"Schulungszivilisation"* ein, über die Dieter Elbers sinngemäß äußerte, *die bleibende Überlegenheit über Informationen mittels einer Schulungszivilisation zu erreichen, sei ein*

<sup>159</sup> Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilisierungsinstrument. In LFrWb 22/88 S.44

<sup>160</sup> Badura, J.: Die Diskussion um das Konzept "Schlüsselqualifikationen. In: Meisel, K. u.a.: A.a.O. S. 22

<sup>161</sup> Vergl. Strunk, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung, Bad Heilbrunn 1988

<sup>162</sup> Heidegger, G.: Gestaltung von Arbeit und Technik am Arbeitsplatz. In Weisenbach, K.(Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik, Frankfurt 1988. Ders.: Bildung statt Anpassung. Perspektiven der Berufsbildungsplanung. In: Gewerkschaftlichen Bildungspolitik, 1989

Heidegger, G. u.a.: Berufsbilder 2000. Soziale Gestaltung von Arbeit, Technik und Bildung. Opladen 1991

<sup>163</sup> Arnold, R.: Was (v)erschließen Schlüsselqualifikationen? In: LFrWb 22/88 S.85

<sup>164</sup> Arnold, R.: Was (v)erschließen Schlüsselqualifikationen? In: LFrWb 22/88 S.85

*pädagogischer Riesenanspruch auf lerntheoretisch und psychologisch-soziologischen Zwergenfüßen.*<sup>165</sup>

Sollten die sozialen Dispositionen und Rollenbereiche der Arbeitskraftseite vernachlässigt werden, welche Bedeutung kann dann das Konzept noch in der pädagogischen Diskussion haben? Mertens ergänzt in dieser Hinsicht, es sei notwendig über die "Schulungszivilisation" hinaus eine "Bildungszivilisation" anzustreben. Der harte Kern jedoch, Schulung durch SQ, werde dadurch nicht angetastet.<sup>166</sup>

Die Dominanz kognitiver Strukturen birgt einen gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Sprengsatz. Geißler folgert aus der Übertragung des "*Verschwendungsprinzipes der Gesellschaft auf die Qualifikationen*"<sup>167</sup>, dass wir inzwischen bei Wegwerfqualifikationen angelangt seien. Wenn nun auf dem Wege konkreter Maßnahmen, welche die Folgen des Qualifikationsverschleißes kompensieren sollen, z.B. auf dem Wege der Betonung von SQ in einer Qualifizierungsoffensive, die permanente Entwertung der **konkreten** Qualifikationen betrieben werde, dann gehe damit ja auch eine Entwertung jener Personen einher, die sich diese angeeignet hatten<sup>168</sup>.

Daraus kann geschlossen werden: Da mit der Entwertung des Arbeitsvermögens auch die Minderung des Arbeitsentgeltes einher geht, bergen die nicht beachteten sozialpolitischen Prämissen und Auswirkungen des Konzeptes der SQ sozialen Sprengstoff. Tatsächlich sind in den letzten Jahren beachtliche Umstellungen im Tarifsysteem vor allem der Automobilindustrie zu erkennen, die als Vorreiter oder trend setter in Sachen Tarifen fungieren. Der Arbeitserlös wird danach stärker als je zuvor an Fehlerfreiheit, Qualität und ökonomischem Erfolg der Gruppe, der Abteilung, der Firma und des Gesamtkonzernes orientiert. Die "fixen" Lohnbestandteile gehen drastisch zurück. In Zeiten der guten Auftragslage macht sich das weniger bemerkbar, als in Zeiten der geringen Stückzahlen oder Kurzarbeit, vor allem wenn sich Kurzarbeitergeld und andere Unterstützungen an den fixen Lohnbestandteilen orientieren.

Für ein bildungspolitisches Programm folgert Geißler, dass mit der "erfolgreichen Ziellosigkeit" der SQ "*der Umgang mit dem Nichtprognostizierbaren (...) zum bildungspolitischen Programm gemacht*"<sup>169</sup> werde. Auch dieser Aspekt bildet bildungspolitischen Sprengstoff, der z. B. in der Spannung zu dem in der Landesverfassung festgeschriebenen Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schulen zum Ausdruck kommt. Darin heißt es beispielsweise in Artikel 11 Abs. 1: "*Jeder Junge Mensch hat **ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage** das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung.*"<sup>170</sup> Das Konzept der SQ setzt aber ausdrücklich in seinem Begründungszusammenhang an den Veränderungen der wirtschaftlichen Lage an. Mertens betont: "*Vor allem aber interessiert, wie ökonomische Verluste und soziale Nachteile im Zuge rascher struktureller Wandlungen, wie wir sie erleben, möglichst gering gehalten und gleichzeitig stichhaltige Grundlagen für flexibilitätsorientierte Bildungs- und Arbeitsmarktstrategien gefunden werden.*"<sup>171</sup> Hier werden Bildungs- und Arbeitsmarktstrategien unzweifelhaft miteinander verknüpft und an der wirtschaftlichen Lage ausgerichtet. Es ist in diesem Zusammenhang von Risiko - Umverteilung zu Ungunsten der Arbeitnehmer die Rede.

Aus der zuvor zusammengetragenen Kritik an der Dominanz abstrakter und kognitiver Strukturen kann auf die Gefahr geschlossen werden, dass die Betonung von Abstraktion und Kognition im Konzept der SQ das Phänomen der Verfallszeiten von Qualifikationen, die Entwertung des

<sup>165</sup> Vergl.: Elbers, D. u.a.: Schlüsselqualifikationen -ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung? In: (BWP) Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/1975

<sup>166</sup> Mertens, D. A.a.O. S. 43

<sup>167</sup> Geißler, KH A.: A.a.O. S. 4

<sup>168</sup> Vergl. Geißler, KH.A.: A.a.O. S. 4

<sup>169</sup> Geißler, KH.A.: A.a.O. S. 5

<sup>170</sup> Ausgabe vom 11. November 1953, Hervorh. Bodensohn. Durch Weglassung des Pronomens "seine" wirtschaftliche Lage wird auch die allgemeine wirtschaftliche Lage angesprochen. Die Umdeutung könnte im Klartext heißen: "Jeder junge Mensch hat je nach wirtschaftlicher Lage ohne Rücksicht auf Herkunft das Recht auf entsprechende Erziehung und Ausbildung."

<sup>171</sup> Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: LFrWb 22/88 S. 37

eintauschbaren konkreten Arbeitsvermögens und die stille Umorientierung des Verfassungsauftrages allgemeinbildender Schulen ideologisch kaschiert.

Mit der Betonung des kognitiven Elements geht auch eine gewisse Substanzlosigkeit einher, wie Geißler am Beispiel der sinn- und inhaltslosen "Leistungsfreude" deutlich macht. Die Folge ist, *"die Substanzlosigkeit von Schlüsselqualifikationen reduziert schließlich Arbeit auf die Arbeitsform und das Leben auf die Lebensart."*<sup>172</sup> Arnold schließt daraus, *"angesichts der bildungspolitischen und bildungstheoretischen Verlegenheit, die mit dem curricularen Prognosedefizit verbunden ist, feiert mit dem Konzept der 'Schlüsselqualifizierung' die formale Bildungstheorie fröhlich Urständ."*<sup>173</sup> Folglich sollten sich Bemühungen der Beteiligten darauf konzentrieren, was Arnold eine *"von bildungstheoretischer Perspektive geleitete Risikoanalyse"*<sup>174</sup> nennt.

Die didaktische Kategorie der Wirklichkeitsbewältigung darf sich nach der zuvor geäußerten Kritik nicht auf die Förderung abstrakter und kognitiver Strukturen beschränken, damit einerseits der Gesamtzusammenhang menschlichen Lernens nicht verloren gehe und andererseits die entstehenden Risiken für die Lernenden sichtbar bleiben, die sich für sie auf dem Arbeitsmarkt und an anderer Stelle ergeben. Ein aktualisiertes Menschbild wird u.U. schon zwingend zu anderen Schwerpunktsetzungen in der Didaktik führen. Es sei hier nur angedeutet, da später an konkreten didaktischen Beispielen noch die Rede davon sein wird. Eine gänzlich andere Herangehensweise in bezug auf den Streit um die Schwerpunktsetzung kognitiver und/oder anderer Schwerpunkte stellen Franco Calchera und Johannes Chr. Weber in ihrem Beitrag zur Förderung von Basiskompetenzen dar. Affektive Kompetenzen sind für die Autoren die grundlegenden, die Stabilität, Entwicklung und Einsatzfähigkeit der auf sie aufbauenden kognitiven und beruflichen Kompetenzen beeinflussenden Größen.<sup>175</sup>

### 3.5.6 Kritik an der Vernachlässigung prozessualer Qualifizierung

*"Während die Bildungskommission (...) die allgemeinen Lernziele neben die 'fachlich - inhaltlichen' und 'fachlich - prozessualen' stellt, tendiert Mertens zu einer Reihenfolge, wie wir sie bereits bei Wilhelm von HUMBOLDT finden, der die Ansicht vertrat, die 'allgemeine Bildung müsse der 'speziellen' vorangehen."*<sup>176</sup> Vermissen wird bei Mertens die Berücksichtigung der Qualifikationen, die sich im Prozess der Arbeit selbst herausbilden und laut Martin Baethge u.a. keineswegs von zu vernachlässigender Bedeutung sind.<sup>177</sup> Eine ganz andere Perspektive eröffnete sich, würde man das Konzept der SQ auch auf den Bereich der Qualifizierung erweitern, welcher im Prozess der konkreten Tätigkeiten an Bedeutung gewinnt. Dieser Bereich wird aus arbeitspsychologischer Sicht durchaus ernst genommen, wie u.a. Studien zur Abhängigkeit von Arbeitsorganisation und Qualifikation, von beruflicher Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung darstellen.<sup>178</sup>

Für das allgemeinbildende Schulwesen wäre die Folgerung daraus allerdings eine Fortentwicklung in Richtung einer Ausweitung unterrichtlicher Tätigkeiten auf die Aspekte der bildenden Beherrschung von Technik und Produktion<sup>179</sup>, auch im Hinblick auf fachliche Qualifikationen. Dederig und

<sup>172</sup> Geißler, KH.A.: A.a.O. S. 5

<sup>173</sup> Arnold, R.: Was (v)erschließen Schlüsselqualifikationen? In: LFrWb 22/88 S. 85

<sup>174</sup> Arnold, R.: A.a.O. S. 85

<sup>175</sup> Vergl. Bundesinstitut für Berufsbildung; Calchera, F.; Weber, J.Ch.: Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen/ Schlüsselqualifikationen. In: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 116 S. 7

<sup>176</sup> Zabeck, J.: A.a.O. S. 79

<sup>177</sup> Baethge, M. u.a.: Erfassung des Zusammenhangs zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt, Nürnberg 1977

<sup>178</sup> Friebel, H.(Hrsg.): Berufliche Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Alltagserfahrungen Jugendlicher und ihre sozialwissenschaftliche Deutung. Opladen 1985 Aus der Würdigung verschiedener **Jugendstudien** in Hamburg, Bremen und München ergeben sich andere Forderungen an Schlüsselqualifikationen und das sie kennzeichnende Umfeld, als aus der Verhaftung an dem ökonomischen Orientierungsrahmen, wie sie auch bei Winfried Schlaffke zum Ausdruck kommt. (Schlaffke, W.: Bewältigung technischen Fortschritts durch Schlüsselqualifikationen. In : LFrWb 22/88 S. 52 -59)

<sup>179</sup> Gutachten zum Strukturwandel und allgemeinbildenden Schulen greifen diesen Aspekt teilweise auf. Hinzuweisen ist auf

Schimming spitzten diesen Kritikpunkt am Flexibilitätsansatz des IAB zu: *"Da er prinzipiell dem bildungsökonomischen Paradigma verhaftet ist, und sich entsprechend einseitig an den Erfordernissen der gesellschaftlichen Verwertungsprozesse orientiert, treten technisch-funktionale, gegenüber politisch -sozialen Qualifikationen in den Vordergrund. Letztere werden nur insoweit erfasst, als sie vom Arbeitsmarkt her vermittlungsbedürftig erscheinen. Die komplexe Struktur der Qualifikationsanforderungen wird damit nur zum Teil erfasst: Es bleibt ein `Rest´ an notwendigen Qualifikationen, die mehr arbeitsorientiert sind und etwa mit dem Begriff der `Erfassung des politischen Charakters des Produktionsprozesses´ (...) umschrieben werden können."*<sup>180</sup>

Die didaktische Kategorie der Wirklichkeitsbewältigung müsste danach berücksichtigen, welche bildenden Einflüsse durch die Arbeit bzw. von der Arbeit ausgehen und ausgelöst werden. Diese „klassische“ Forderung der Philosophie und Pädagogik bleibt hochaktuell, da sich ein Großteil des "lebenslangen Lernens" in der Auseinandersetzung mit Arbeit vollzieht. Der Begriff der „schulischen Arbeit“ hat seit den 90er Jahren mit der Rückbesinnung auf Reformpädagogische Ansätze eine entsprechende Wendung genommen.

### 3.5.7 Kritik an der Platzhalterfunktion

Nach Meisel<sup>181</sup> handelt es sich beim Begriff der SQ inzwischen um einen Platzhalter, hinter dem sich die unterschiedlichsten Bildungsverständnisse verbergen, bzw. verborgen werden. Meisel verdeutlicht dies im Subjektverständnis bestehender Konzepte der SQ: Wenn SQ in einem Atemzug mit der Förderung des Humankapitals genannt werden, dann fordert dies Kritik geradezu heraus. Meisel sieht in der Inanspruchnahme des Konzeptes eine dominierende Tendenz: *"Bildung als Ermöglichung von Subjekthaftigkeit ist in den sogenannten Schlüsselqualifikationen zum Bildungsziel des integrierten Subjekts instrumentalisiert worden. Damit ist gemeint, dass der lohnabhängig Beschäftigte auf der Basis übergreifenden berufsbezogenen Anwendungswissens außerdem noch kreativ, kooperationsfähig, stressbelastbar und stets lernbereit sein soll, dass er psychosoziale Interaktions- und Entscheidungsmechanismen kennt, für getroffene Entscheidungen Verantwortung übernimmt und bei alledem sich `ganzheitlich´ wohlfühlt."*<sup>182</sup>

Die in diesem Zitat mitklingende Ironie verziert eine im Grunde vernichtende Kritik. Meisel spitzt diese zu, indem er aus seinen Literaturstudien folgert, es bestehe unter Umständen der Verdacht, Ziel des Schlüsselqualifikationsansatzes sei es primär, die Anpassungsflexibilität der Menschen erhöhen zu wollen, zumal es sehr fraglich sei, ob freiheitliche, selbstbestimmte Lebensentwürfe nicht durch das Ziel "integriertes Subjekt" verhindert würden. Geißler spitzt diese Annahme in der These zu, *"das Schlüsselqualifikationskonzept erhöhe die Unselbständigkeit der zu Qualifizierenden,"*<sup>183</sup> denn der permanente Anpassungsdruck bedinge rastlose Anpassung an sich immer rascher verändernde Lebens- und Arbeitsbedingungen.

Ingrid Lisop stellt in ihrer Kritik von PETRA (Projekt- und transferorientierte Ausbildung) die Frage, ob denn das zu suchende gemeinsame Dritte zwischen Bildung und Ausbildung, das Konzept der SQ, ohne eine Einbeziehung der allgemeinbildenden Schulen überhaupt zu verwirklichen sei. *"Brauchen wir dazu nicht eine Gesamt - Bildungsreform?"*<sup>184</sup> Unterbleibt dieser Schritt, den Lisop u.a. z.B. in

---

Lehner, F.; Widmeier, U.; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft LV NRW (Hrsg.): Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft, Düsseldorf 1993

<sup>180</sup> Dederig, H.; Schimming, P. : A.a.O. S. 136

<sup>181</sup> Meisel, K. : Schlüsselqualifikationen in der Diskussion. Berichte Materialien Planungshilfen, Frankfurt 1989 S. 10

<sup>182</sup> Meisel, K. : A.a.O. S. 10

<sup>183</sup> Vergl. Geißler, KH.A.: A.a.O. S. 5. Es ist allerdings fraglich, ob Geißler in dieser These noch Ross und Reiter unterscheidet, denn die dauernde Lernbereitschaft, das lebenslange Schülerdasein wird beschreibbar im Konzept der Schlüsselqualifikationen, hat dies aber nicht als Ursache.

<sup>184</sup> Lisop, I.: Schlüsselqualifikationen - Zukunftsbewältigung ohne Sinn und Verstand. In: LFrWb 22/88 S. 81

"Bildung und neue Technologien" <sup>185</sup> und in der didaktischen Dimension in "Arbeitsorientierte Exemplarik" <sup>186</sup> dargestellt hat, dann stellt sich die Frage, ob das Konzept der SQ nicht zum Platzhalter für eine versäumte Bildungsreform wird oder bereits geworden ist.

Die didaktische Kategorie der Wirklichkeitsbewältigung nach diesem kritischen Durchgang erfordert die Berücksichtigung eines Gesamtkonzept von Bildung und Ausbildung. Die Förderung von SQ als Ersatzvornahme für eine Bildungsreform richtet sich nicht nur gegen die Intentionen des Konzeptes selbst. Die geforderte Integration von allgemein- und berufsbildenden Maßnahmen umreißt einen ganzen Katalog von Verantwortlichkeiten, die auf die konsequente Weiterführung der Bildungsreform zielen. Das "gemeinsame Dritte" darf dabei nicht der Spiegel aktueller Einseitigkeiten sein. Wirklichkeitsbewältigung muss dem Subjekt die Entscheidung eröffnen, wie weit es sich integrieren möchte. Selbstbestimmte Lebensentwürfe bedürfen verantwortlicher Vorbereitung.

### 3.5.8 Kritik an der ideologischen und utopischen Natur

Es ist im Zusammenhang ideologiekritischer Aspekte schon darauf verwiesen worden, dass mittels Abstraktion und Kognition im Konzept der SQ das Phänomen der Verfallszeiten von Qualifikationen, die Abwertung von Arbeitsvermögen und Arbeitsentgelt möglicherweise ideologisch kaschiert wird. Dieser Vorwurf erwächst dem Konzept der Schlüsselqualifikationen vor allem in seiner Funktion als individualistisches Lernkonzept. Indem der Blick von der kollektiven Entwertung auf die individuellen Chancen der Flexibilität gelenkt wird, geraten die Gesamtzusammenhänge aus dem Blickfeld.

Arnold kommentiert die Gefahr der Entwertung: *"Nicht so sehr die bildungstheoretische und bildungspolitische Aufwertung der Schlüsselqualifizierung erweist sich als Problem, sondern die mit dieser Aufwertung für den einzelnen verbundene Abwertung der fachinhaltlichen Qualifizierung und Zertifizierung. Diese reduziert die Sicherungsfunktion (z.B. für den Arbeitsentgelt, Anm. Bodensohn) zertifizierter fachlicher Kompetenzen, die zu Wegwerfqualifikationen' verkommen, ohne dass die Schlüsselqualifikationen eine ähnliche -überpersönlich neutrale - Sicherungsfunktion übernehmen könnten."* <sup>187</sup>

Der Aspekt der Entwertung des Arbeitsvermögens wird nach Geißler durch die *Metapher des goldenen Schlüssels* kaschiert. <sup>188</sup> *"Die Welt, so die Suggestion, wird über die berufliche Tätigkeit und diese über Schlüsselqualifikationen erschlossen. (...) Es ist - wie im Märchen - ein goldener Schlüssel für eine nicht weniger goldene Zukunft. (...) So ähneln wir in der Beschäftigung mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen einem Gefängnisinsassen, der immer nur daran denkt, endlich das Werkzeug in die Hand zu bekommen, das ihm die große Freiheit ermöglicht. Eingeschlossene, so generell, träumen immer vom Aufschließen. Freie befürchten auch das Eingeschlossenwerden."* <sup>189</sup> Folglich wendet sich Geißler der seiner Meinung nach bisher völlig vernachlässigten Fragestellung zu, *"Was wird mit Schlüsselqualifikationen zugeschlossen?"* <sup>190</sup> In ideologiekritischer Hinsicht stechen bei der Beantwortung dieser Frage durch Geißler folgende Aspekte heraus:

a) Die Verabschiedung von (metaphorisch das Zuschließen) der Idee der Prognostizierbarkeit des künftigen Qualifikationsbedarfs. Damit die Entwertung der konkreten Qualifikationen nicht als unangenehm erfahren werde und evtl. Widerstand dagegen umgangen wird, *"ist es sinnvoll, den Prozess des Umgehens mit der permanenten Entwertung als Schlüsselqualifikationen auszuweisen. (...) Der Umgang mit dem Nichtprognostizierbaren wird so zum bildungspolitischen Programm*

<sup>185</sup> Lisop, I.(Hrsg.): Bildung und neue Technologien. In: Gesellschaft für Arbeitsorientierte Forschung und Bildung (GAFB), Frankfurt, Anstöße 5/1986

<sup>186</sup> Lisop, I.; Huisinga, R.: Arbeitsorientierte Exemplarik, Frankfurt 1984

<sup>187</sup> Arnold, R.: A.a.O. S. 87f.

<sup>188</sup> Geißler, KH.A.: Schlüsselqualifikationen - Ein Schlüssel, auch zum Abschließen. In: LFrWb 22/88 S. 89 ff

<sup>189</sup> Geißler, KH.A.: A.a.O. S. 89

<sup>190</sup> Geißler, KH.A.: A.a.O. S. 89

*gemacht.*"<sup>191</sup> So liegt denn auch eine wichtige ideologische Komponente des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen nach Geißler in der Herstellung der Anpassungsfähigkeit, die aber der Person keine Alternative zur permanenten Anpassung lasse.<sup>192</sup>

b) SQ verabschieden (metaphorisch: schließen ab) *"das Konzept der konkreten Auseinandersetzung mit konkreten Tätigkeiten."*<sup>193</sup> Indem das Lernen über die Welt wertvoller werde, als das Lernen durch die Welt, konkrete Lerninhalte *"einer sich epidemisch verbreitenden und ins Unverbindliche flüchtenden Metakommunikation geopfert"* werden, werden Qualifikationen als Schlüsselqualifikationen *"inhaltsleer, gleichzeitig aber totaler ( flacher aber breiter, analog der Beliebtheit und der Allgegenwärtigkeit unserer Waren-Welt )"*.<sup>194</sup>

Die sich für Geißler abzeichnende Spirale der Sinnentleerung, Substanzlosigkeit und distanzierte Reflexivität - sprich Flucht - hat auch einen psychologischen Beigeschmack: Die Flucht vor gefürchteter Impotenz in eine magisch - potente Geborgenheit. *"Man flieht in die distanziertere Reflexivität (Schlüsselqualifikation) um sich und andere über die eigene praktische (und konkrete) Impotenz hinwegzutäuschen."*<sup>195</sup>

c) SQ bedingen eine Vertiefung der Arbeitsteilung zwischen Arbeitnehmer und Unternehmer: Am Arbeitnehmer liege zunehmend die Verantwortung für die eigene Weiterbildung in konkreten Qualifikationen, den goldenen Schlüssel mit der Schlüsselqualifizierung halte weiter der Unternehmer.<sup>196</sup> Wichtig erscheint im bildungsökonomischen Zusammenhang die Einschätzung Geißlers, dass der kostenreduzierende Aspekt der SQ durch die Zuweisung der konkreten Qualifizierungsmaßnahmen zunehmend in den Verantwortungsbereich der Arbeitnehmer komme.

Schließlich sei zu den funktionalen Kritikpunkten noch ein Beispiel für die ideologische Funktion des Konzeptes der SQ zu zählen. Geißler stellt die These auf, das Konzept der SQ ignoriere den äußerst wirkungsvollen Sachverhalt, dass über Qualifikationsprozesse gesellschaftliche Ungleichheit verteilt werde. *"Allein der Begriff Schlüsselqualifikationen erzeugt bereits den falschen Schein, als sei die Qualifikation Schlüssel für Karriere, Einkommen und gesellschaftliches Ansehen. Dieser Schlüssel liegt aber nicht bei den Qualifikationen, er liegt bei den Titeln, den Abschlüssen, den Zertifikaten. Insofern hat die Schlüsselqualifikationsdebatte eine ideologische Funktion."*<sup>197</sup>

Ein anderer Aspekt der Ideologiekritik konzentriert sich auf die mögliche Wiederkehr formaler Bildungstheorie in bezug auf die historische Situation Ende der 70er Jahre. In dem historischen Moment, als schon die Zähigkeit, die Kosten, die Widerstände und die Gefahr des Scheiterns der Bildungsreform absehbar war, wurden m. E. die Konzepte aufgewertet, die an den komplexen materiellen, strukturellen und inhaltlichen Konsequenzen vorbei kostengünstiger zu verwirklichen waren, als die Fortführung der Bildungsreform. Anfang der 80er Jahre, als die Thesen des Forums "Mut zur Erziehung" eine deutliche Umkehr von den "Auswüchsen der Bildungsreform" forderten, passte es in die "gegenreformatorische" Tendenz, mit der Betonung des formalen, regulativen, normhaften und individualistischen Elementes ein Qualifikationskonzept zu fördern, welches das kollektive, das kritische Potential der Bevölkerung nicht zu sehr hochstilisierte.

*"Lehrer in der Wende"*<sup>198</sup> beschreibt einen Prozess der Reglementierung und Individualisierung des Lernprozesses, der seinen Niederschlag in neuen Lehrplänen (Baden Württemberg 1984) fand. Lehrer wurden in den neuen Stoffkatalogen und in den Elementen des fächerverbindenden Unterrichts pflichtgemäß fortgebildet. Was damit inhaltlich stofflich intendiert war, konnte ich auf einer

<sup>191</sup> Geißler, KH.A.: A.a.O. S. 90

<sup>192</sup> Vergl. Geißler, KH.A.: A.a.O. S. 90

<sup>193</sup> Geißler, KH. A.: A.a.O. S. 90 Als Bildungskonzept, könnte man daraus schließen, bilden sie einen konkreten und ideologischen Gegenpol zur polytechnischen Bildung.

<sup>194</sup> Geißler, KH.A.: A.a.O. S. 90f.

<sup>195</sup> Geißler, KH. A.: A.a.O. S. 91

<sup>196</sup> Vergl. Geißler, KH. A.: A.a.O. S. 91

<sup>197</sup> Geißler, KH.A.: A.a.O. S. 6

<sup>198</sup> Götz, B.: Lehrer in der Wende, Ludwigsburg 1986

Fortbildung der fächerverbindenden Einheit "Energie" in einer zentralen Lehrerfortbildungsakademie miterleben. Nicht lange vor dem GAU in der Ukraine (Harrisburg war schon lange bekannt), wurde den Lehrern dort von einem Vertreter des Wirtschaftsministeriums im Zuge der *"Versachlichung der Diskussion"*, wie er es nannte, die ökonomische Bedeutung des "billigen" Atomstromes und das minimale Risiko bei dessen Erzeugung vorgetragen.<sup>199</sup>

Der didaktischen Kategorie "Wirklichkeitsbewältigung" erwächst vor dem Hintergrund ideologieverdächtiger Inhalte und Absichten ein weites Arbeitsfeld. Sachlichkeit in den Streitfragen der Politik, Ökonomie, Ökologie usw. setzt Informiertheit über verschiedene Standpunkte und Risikoabwägungen voraus. Beeinflussungen und Indoktrination von Seiten der allgemeinbildenden Institutionen im Sinne partialer Interessen decken sich keinesfalls mit dem öffentlichen Auftrag. Andererseits kann eine "Schulbuch - Schule" nicht den Grad der Informiertheit erreichen, der für die Herausbildung eigener Standpunkte der Lernenden in aktuellen Problemlagen notwendig wäre. Die Verantwortlichkeit der "Hinwendung zum Leben" kann sich ohne Teilhabe an diesem aktuellen Leben nicht entfalten. Sie bliebe formelhaft.

Stadtteilthemen und Regionalthemen umreißen beispielhaft Gelegenheiten zur Thematisierung und Herausbildung von konkreten Verantwortlichkeiten im Zusammenhang mit den unterrichtlichen Formalgegenständen. Als 1986 Tübingen wiederholt von einem Hochwasser heimgesucht wurde, wurde anschließend in der Öffentlichkeit und in den zuständigen Gremien auf Jahre hinaus um das Thema Rückhaltebecken in Landschafts- und Naturschutzgebieten gestritten. Staudamm - Projekte wurden entworfen und wieder verworfen. Ähnlich wie bei dem Projekt "Großflughafen im Schönbuch" nahm die Bevölkerung regen Anteil am Entscheidungsprozeß. Warum sollte sich die Schule daraus fernhalten ?

### 3.5.9 Kritik in Form alternativer Schlüsselqualifikationen

Oskar Negt bemüht sich kritisch konstruktiv um die Aufhebung des bildungsökonomischen Paradigmas. Unter dieser Bedingung wird eine Beschäftigung mit dem Konzept der SQ für die Pädagogik empfehlenswert; Negt benennt vier Gruppen alternativer SQ, die er der Pädagogik als Forschungsgegenstand anempfiehlt:

1. Der Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität, wie sie von Prozessen wie der Beschleunigung der Mikroelektronik ausgehe.
2. Die neue Arbeitskompetenz, *"keine bloßen und großen Entwürfe, sondern praktisches alternatives Denken, konkrete Utopie an bestehenden Tätigkeiten."*<sup>200</sup>
3. Die ökologische Kompetenz, d.h. der pflegliche Umgang mit unserer äußeren und inneren Natur.
4. Die geschichtliche Kompetenz, d.h. die Herstellung von historischem Bewusstsein, um dem Verlust der Vergangenheit entgegenzuwirken, um *"Aufnahme und Verlängerung von Traditionen in die Zukunft."*<sup>201</sup>

Mit dem Einbringen alternativer Aspekte über den Horizont des bildungsökonomischen Paradigmas hinaus legte Oskar Negt ein engagiertes Plädoyer für einen gänzlich anderen Begriffsrahmen

<sup>199</sup> Die praktisch technische Demonstration einer SQ-orientierten Unterrichtseinheit scheiterte dagegen an dem Versuch, dass der zuständige Fachbetreuer mit einem 0,3 PS Verbrennungsmotor über eine Lichtmaschine, die über 600 Watt erzeugt -und fast das anderthalbfache dabei aufnimmt- eine winzige Motorradbatterie (10 Ah) laden wollte. Der Motor stotterte bei Vollgas traurig in den untersten Drehzahlen und die Batterie kochte lustig ihren Inhalt heraus. Die gegen diese Versuchsanordnung vorgebrachten grundsätzlichen Bedenken meinerseits wurden vom Fachvertreter nicht akzeptiert. Es ginge bei dem Versuch ja vornehmlich ums Prinzip. Offensichtlich traten dann fachliche Qualifikationen hinter "Schlüsselqualifikationen" zurück.

<sup>200</sup> Negt, O.: Alternative Schlüsselqualifikationen. In: Siebert, H.: Identitätslernen in der Diskussion. Bonn 1985 S. 23

<sup>201</sup> Negt, O.: A.a.O. S. 23



gesellschaftlicher SQ ab. <sup>202</sup> Er zielte damit auf Bildungs- und Verantwortungsbereiche, die er im Konzept von Mertens weder formal noch inhaltlich berücksichtigt fand.

- a) Der Bereich der Technikfolgenwirkungen: Dieser müsse mit dem qualitativen Umgang mit der Technik verbunden werden, - ein Aspekt, der in den Reihen der Gewerkschaften seit Ende der 70er Jahre verstärkt beobachtet wurde. Es drohte in diesem Zusammenhang nicht nur der Verlust von Arbeitsplätzen, sondern auch die Gefahr einer für die Arbeitnehmer ungünstigen Weiterentwicklung bestehender Arbeitszeit- und Vergütungsregelungen.
- b) Die Negativfolgen der Flexibilität in der Arbeitslosigkeit, d.h. dem Ausgeschlossensein oder auch der Freisetzung aus dem Arbeitsleben, stellt eine neue Bildungsaufgabe. Der Umgang mit der 'gebrochenen Identität' stellt besonders die Schule vor bisher wenig beachtete Aufgaben. <sup>203</sup>
- c) Der Bereich der Umweltkompetenz, der über die Gefühlsebene hinaus entwickelt werden muss.
- d) Die Kompetenz der Wahrnehmung von Recht und Unrecht, nicht nur als Voraussetzung der Wahrnehmung eigener Interessen, sondern auch als Voraussetzung notwendiger Solidarisierungsprozesse.
- e) Die Verarbeitung von Informationen in Zusammenhängen.
- f) Der Umgang mit Zeit aufgrund des Phänomens der gesellschaftlichen Beschleunigung.

Negt machte darüber hinaus im Konzept "*gesellschaftlicher Schlüsselqualifikationen*" weitere Vorschläge zur Erweiterung des Schlüsselqualifikationskonzeptes, mit denen er sich gezielt an die Arbeitnehmerseite wandte.<sup>204</sup>

### 3.5.10 Konstruktive Apologetik von Dieter Mertens

Mertens hat noch zwei Jahre vor seinem Tode in Form einer neuerlichen Reflexion geantwortet und versucht klarzustellen, dass SQ von ihm beileibe nicht als Anpassungsinstrument verstanden werden sollten, sondern als "qualifikatorische Grundvoraussetzung für die aktive Gestaltung unserer Welt" <sup>205</sup> im Sinne eines Flexibilitätsinstrumentes. Damit wollte Mertens einem der Hauptargumente seiner Kritiker entgegentreten, sein Konzept befördere die eindimensionale Anpassung an scheinbar naturhaft technikbedingte Qualifikationsanforderungen. Ob er die Kritik damit entkräften konnte, sei aus der zuvor genannten Zielrichtung heraus bezweifelt, trägt doch die Last der Flexibilität weiter das Individuum, und bleibt auch der notwendige subjektbezogene Bildungs- Aspekt als Grundvoraussetzung für die aktive Gestaltung unserer Welt weiter ungedacht. Ich möchte dennoch seiner Entgegnung nachgehen und nach angekündigten *Präzisierungen neuerlicher Reflexion* suchen.

Zum Selbstverständnis des Konzeptes stellt Mertens klar, dass das Konzept der SQ "*..nicht wie man denken möchte, in erster Linie eine kultur- oder bildungspolitische Genese, auch keinen sozial- und staatspolitischen Hintergrund, sondern einen wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen*"<sup>206</sup> hat. Mertens begründet in seinem Beitrag zur Diskussion, der rund 14 Jahre nach der Urschrift des Konzeptes erschien, warum der Fokus des Konzeptes nicht auf bildungstheoretischen Aspekten, sondern auf flexibilitätstheoretischen eingestellt ist. Darunter stechen folgende Thesen hervor:

<sup>202</sup> Negt, O.: Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. In: Zweiwochendienst Bildung Wissenschaft Kulturpolitik, Bonn 21/88

<sup>203</sup> Vergl dazu auch: Zenke, K.G.: Über den Zusammenhang elterlicher Arbeitslosigkeit und Schulleistungen der Kinder. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 1/91

<sup>204</sup> Negt ,O.: Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandates, Frankfurt 1989 S. 256 ff

<sup>205</sup> Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikation als Flexibilitätsinstrument, Köln 1988 S.44

<sup>206</sup> Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: Siebert, H.; Weinberg, J.: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (LFrWb) 22/88 S. 33

a) Es wird immer Friktionen d.h. Abstimmungsprobleme zwischen Wirtschaft und Bildungsbereich geben, dafür sprechen eine Reihe von Ursachen politischer, arbeitsplatzbedingter, lehrplanbedingter, innovationsbedingter, prognosebedingter Natur, sowie nicht entsprechende Nomenklaturen von Wirtschaft und Bildung.<sup>207</sup>

b) Notwendige Abstimmungsabläufe zwischen Wirtschaft und Bildung werden unter dem Begriff der Flexibilität abgehandelt. Die Flexibilitätsforschung wendet sich den Aspekten der Mobilität und Substitution zu, unter besonderer Berücksichtigung regionaler, latenter, potentieller, funktionaler und disfunktionaler Flexibilität unter der Einwirkung konkurrierender gesellschaftlicher Ziele (z.B. Stabilität) und gesellschaftlicher Restriktionen, z.B. durch die Tatsache ungleicher Flexibilität von Bevölkerungsteilen.<sup>208</sup> Im Interesse der Vermeidung von Anpassungsfriktionen muss auf diese Restriktionen geachtet werden. Diese Präzisierungen von Mertens sind nachvollziehbar, wie in der Herleitung des Konzeptes aus der Flexibilitätsforschung des IAB bereits erörtert wurde. Damit wächst aber auch die Spannung auf den wirklichen Gehalt der *"neuerlichen Reflexion"*<sup>209</sup>, die Mertens schon in der Überschrift angekündigt hat.

Mertens wendet sich darauf den Ausgleichsmechanismen zu, die durch verschiedene Erhebungen seit den 70er Jahren erhellt wurden. Interesse besteht an Erkenntnissen

- a) zur *"realisierten Flexibilität"*, z.B. welche verschiedene Berufszugangsmöglichkeiten die jeweilige Ausbildung eröffnen (Flexibilitätsmaß)
- b) zur *"latenten Flexibilität"*, z.B. Felder mit Berufen besonders großen Substitutionsmöglichkeiten (Architekten - Hochbauingenieure etc.)
- c) zur *"potentiellen Flexibilität"*, z.B. die bei größtmöglicher Information und Nutzung dieser Informationen herstellbaren Flexibilität.

Mertens erklärt das Zustandekommen des Konzeptes der SQ aus der *"Suche nach weiteren, tieferliegenden `gemeinsamen Nennern` solcher Bildungswege, die dem einzelnen ein besonders breites Feld von Anwendungs- und Ausbauchancen mit vielfältigem persönlichen und gesellschaftlichen Nutzen eröffnen, und dies unter der Perspektiven sich ständig wandelnder Anforderungen."*<sup>210</sup> Dabei kann die Rigidität der Aussagen und Postulate von 1972 (1974) z.B. *"Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden. Bildung bedeutet dann vor allem die Befähigung zur Problembewältigung "*<sup>211</sup> so aber nicht durchgehalten werden. Wenngleich bei Mertens die Erkenntnis Raum griff, mit der *"Erörterung solch übergeordneter Bildungselemente"*<sup>212</sup> eine althergebrachte pädagogische Problemstellung in seinem Konzept aufgegriffen zu haben, wird SQ wiederum als *"übergeordnetes Bildungselement"* definiert.

An dieser Stelle entsteht der Eindruck, Mertens sei in seiner neuerlichen Reflexion des Konzeptes der SQ lediglich sehr bescheiden oder gar nicht auf die von anderen Institutionen und Autoren geäußerte Kritik eingegangen. Die von Mertens bemerkten *"Apologien, Eingeständnisse, Zwischenbemerkungen und Einschränkungen"*<sup>213</sup> bestärken noch diesen Schluss. Wie die Überschrift schon verheißt, bleibt das Konzept der SQ von Mertens, gedacht als *"Flexibilitätsinstrument"* der Arbeitskraftseite, und als Konzept *"übergeordneter Bildungselemente"* in seinen Säulen dort stehen, wo es 1972 seine Grundlegung erfuhr. Das Eingeständnis, dass auch *"affektive und soziale Qualifikationen und Qualitäten (...) mindestens ebenso bedeutsame Kategorien für die Bewältigung einer komplexen Lebenssituation "*<sup>214</sup> sind, als die zuvor favorisierten kognitiven SQ, belegt möglicherweise nicht das Bild einer produktiven Auseinandersetzung mit den Einwendern.

<sup>207</sup> Vergl. Mertens, D. A.a.O. S. 34

<sup>208</sup> Mertens, D.: A.a.O. S. 35 f.

<sup>209</sup> Mertens, D.: A.a.O. S. 33

<sup>210</sup> Mertens, D.: A.a.O. S. 37

<sup>211</sup> Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB 1/74 S. 40

<sup>212</sup> Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: Siebert, H.; Weinberg, J.: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (LFrWb) 22/88 S. 40

<sup>213</sup> Mertens, D.: A.a.O. S. 39f.

<sup>214</sup> Mertens, D.: A.a.O. S. 40

Das "Verharren" von Mertens gegenüber kritischen Einwendungen verwundert noch aus einem anderen Grunde. In seinem Beitrag über das Qualifikationsparadox <sup>215</sup> hatte Mertens den casus knaxus der bildungsökonomisch orientierten Qualifikationsforschung an einem bekannten Phänomen des Arbeitsmarktes und auch aus der sehr subjektiven Erkenntnis als Vater von Kindern, welche sich durch den Arbeitsmarkt bedroht fühlen, herausgestellt. Wie es sein kann, dass Qualifizierung und Höherqualifizierung allseits als Strategie gegen das Beschäftigungsrisiko angepriesen werden, und dass auch jeder einzelne Jugendliche unablässig unter Qualifizierungsdruck gesetzt wird, während gleichzeitig die Arbeitslosigkeit der Qualifizierten zunimmt, und während gleichzeitig den Qualifizierten Anpassungsbereitschaft nach unten empfohlen wird. <sup>216</sup> Diese Zusammenhänge konnte die Qualifikationsforschung von sich aus nicht klären, lediglich beschreiben.

Folgen wir dem Anspruch des Konzeptes der SQ, wird es sich dann nicht nahtlos in das Paradoxon einfügen, da schon der Leitgedanke der Flexibilitätsforschung, *"die Minderung der Anpassungsfriktionen"* <sup>217</sup> in die Richtung des von Mertens erwähnten Qualifizierungsdruckes zielt? Dabei hatte Mertens doch klar erkannt *"Die Massenarbeitslosigkeit ist das eigentlich Unerträgliche; nicht die Teilarbeitslosigkeit von Gruppen ist das Problem, sondern die Gesamtsituation. Sie kann letzten Endes nur durch Arbeitsteilung überwunden werden, nicht durch Abdrängung und nicht durch extreme Wachstumsschübe. Teilung am Arbeitsmarkt bedeutet aber nicht Bildungsteilung, sondern volle Qualifizierung mit Teilperspektive (bei Unverzichtbarkeit des Vollbeschäftigungsziels).* <sup>218</sup>

Es kann mit Recht die Frage gestellt werden, ob "volle Qualifizierung" gegenüber "Bildung" nicht schon die beanstandete *"Bildungsteilung"* bedeute. In Form der SQ ist die beanstandete Bildungsteilung naheliegend, denn das Konzept trägt den Anspruch der normativen Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem, von passenden oder nicht passendem Schlüssel in sich. Das Konzept der SQ selbst wäre also gleichfalls unter den Gesichtspunkten des Paradoxon, also unter einer zugleich wahren als auch falschen Aussage zu betrachten.

Wir lesen an anderer Stelle Mertens selbstkritische Einschätzung *"Überhaupt: Man unterschätze nicht die Rolle partikularer Interessen bei den üblichen Kontroversen! Man vergegenwärtige sich die subjektive und die objektive Interessenlage der Kontrahenten! (...) Viele prognostische Bemühungen und Bemerkungen haben legitimatorische Bedeutung für ein ganz bestimmtes politisches Ziel, etwa für die Schließung oder Errichtung einer Bildungseinrichtung oder für bestimmte fiskalische Absichten. (...) Getrost darf man hinzufügen: Auch Zynismus im Sinne SLOTERDIJKS, als Strukturprinzip, ist gelegentlich im Spiel."* <sup>219</sup> . Dieser erfrischenden Offenheit ist eigentlich nichts hinzuzufügen.

Wie und ob das Konzept aus dem "Käfig seiner Prämissen" herausfindet, wird an Beispielen der Erweiterung und Konkretisierung zu untersuchen sein, denen sich die nächsten Arbeitsschritte widmen.

---

<sup>215</sup> Mertens, D.: Das Qualifikationsparadox. In Zeitschrift für Pädagogik, 4/84 S.439 -455

<sup>216</sup> Mertens, D.: Das Qualifikationsparadox. In Zeitschrift für Pädagogik, 4/84 S. 39 Hervorh. Bodensohn. Ergänzen Sie die Begriffe *Qualifikation* mit *Schlüssel-*, dann enthält dieser Grundgedanke von Mertens einen selbstreflexiven Sinn.

<sup>217</sup> Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: Siebert, H.; Weinberg, J.: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (LFrWb) 22/88 S. 36

<sup>218</sup> Mertens, D.: Das Qualifikationsparadox. In Zeitschrift für Pädagogik, 4/84 S.452 f.

<sup>219</sup> Mertens, D.: Das Qualifikationsparadox. In Zeitschrift für Pädagogik (ZfP) 4/84 S. 453

## **4 Zur Weiterentwicklung und pädagogisch - pragmatischen Umsetzung des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen**

### 4.1 Erweiternde Anstöße

Jürgen Badura beschreibt die Erweiterungsmöglichkeiten des Konzeptes der SQ aus dem Spannungsbogen heraus, welcher schon vor fast 20 Jahren in der Diskussion anzutreffen war: Manpower requirement approach versus social demand approach, d.h. ökonomisch geleitete Instrumentalisierung von und durch Qualifikationskonzepte steht pädagogisch geleiteter Aufklärung und Integration gegenüber. Somit erfolge eine Erweiterungsmöglichkeit in folgenden Dimensionen:

- a) in der sozialen Dimension z.B.: Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zur Konfliktbewältigung,
- b) in der personalen Dimension, welche Badura als sekundäre Arbeitstugenden fasst, mit der Notwendigkeit auch die personale Entwicklung als Anregung und Begleitung der Identitätsentwicklung des einzelnen Erwachsenen zu begreifen,
- c) in der formalen Dimension, welche berufsspezifisch ermittelt werden könnte<sup>220</sup>
- d) in der materialen Dimension, welche, ebenso wie andere Arten von Inhalten, innerhalb der Breiten- und Vintage -Elemente gefunden werden müssen.

Diese Richtungsangabe umreißt grob die Marschrichtungen, die sich zu Beginn der 80er Jahre abzeichneten. In der Fortentwicklung des Konzeptes der SQ versuchen nun potentielle Konzept - Nutzer in der Berufsbildung Operationalisierungen und Erweiterungen durchzusetzen, die nachfolgend in einer Auswahl dargestellt werden sollen.

### 4.2 Beispiele der Operationalisierung und Modifikation des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen 4.2.1 Überblick

#### **Abbildung 8 S. 61 Überblick über den Begründungszusammenhang**

---

<sup>220</sup> Vergl. BIBB 1988: Modellversuch "Vermittlung innovativer und modernisierter fachlicher Qualifikation in der kaufmännischen Berufsausbildung". In: Modellversuchsinformation 1/88

## TECHNISCHER WANDEL QUANTITATIVE UND QUALITATIVE ASPEKTE

Kenntnisse veralten immer schneller viele neue kommen hinzu. Neue Informations- und Kommunikationstechniken kommen hinzu.

### NEUE ORGANISATIONSFORMEN VON

#### **Arbeit:**

Anforderungen des Arbeitsmarktes: Flexibilität, Mobilität, neue Arbeitsziele, Arbeitsinhalte, Arbeitsmethoden, Arbeitsmittel,

#### **Bildung:**

Begrenzung des Fachwissens: Entspezialisierung, Aufwertung kognitiver Inhalte durch Schlüsselqualifikationen als gemeinsames Drittes von Bildung und Berufsbildung

### NEUE BILDUNGSKONZEPTE

#### **Schulbildung :**

Solides Grundwissen und Tugenden  
z.B. Kulturtechniken  
Förderung der Basisqualifikationen  
Horizontqualifikationen  
Begrenzung des Fachwissens  
Tendenz:

Abkopplung von einer gegliederten Berufsbildung

#### **Berufsbildung :**

Betriebspädagogische Konzepte wie PETRA, IFAS, AULA, Lernstatt, Juniorfirmen  
Tendenz: Förderung des Kompetenzerwerbes, Weiterführung der Ausb. von Schlüsselqual. aber :Abkopplung der berufl. Bild. von der Schulbildung

Auf Beispiele für Modifikationen und Operationalisierungen von Konzepten zur Förderung von SQ soll nun im Einzelnen eingegangen werden. An erster Stelle erfolgt hier ein Blick auf die Entwicklung der Lernziele.

#### 4.2.2 Die Lernzielerweiterung des Konzeptes in den 80er Jahren

Mertens selbst verweist auf mögliche Erweiterungsthemen unter Berücksichtigung der Grundzüge der Ökologie, der Ressourcennutzung, der Zeitökonomie, der Krisen- und Risikoanalysen sowie der Lehre des Verhaltens bei Katastrophen.<sup>221</sup> Dabei verweist er auf Beurteilungs- und Erfolgskriterien für eine schlüsselqualifikationsorientierte Ausbildung, die auch im Falle von Erweiterungen gelten sollen:

---

<sup>221</sup> Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikation als Flexibilitätsinstrument. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 22/88 S. 33-46

1. Anpassungsleistungen belasten den einzelnen um so weniger, je größer sein individuelles Flexibilitätpotential ist.
2. Das Tempo des Veraltens von Bildungsinhalten dürfte positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korrelieren <sup>222</sup>.
3. Je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, technische, wirtschaftliche und damit die persönliche Umweltentwicklung verläuft, desto größere Bedeutung erhalten für die existentielle Bewältigung von Herausforderungen solche Bildungselemente, welche übergeordneten Charakter haben, die also eine "Schlüsselrolle" im Bildungsprozess spielen.

223

Im Gesamtzusammenhang muss die Anpassung der Ziele an die Entwicklung der Technologie laufend erfolgen. Berufsspezifisches ist zusammen mit SQ *"...in immer neuen arbeitsmäßigen Zusammenhängen zu den verschiedensten Zeiten der Ausbildung zu vermitteln und fördern."* <sup>224</sup>

Zudem werden auch Transferprobleme gesehen und anerkannt, dass ohne die Verknüpfung mit dem Berufsfeld bzw. mit dem Beruf die angestrebte Kompetenz kaum entwickelt wird. *"Es ist daher naheliegend, Schlüsselqualifikationen unter Zuhilfenahme berufsrelevanter Gegenstände zu vermitteln, um damit Gewähr für ihren Transfer auf ein Berufsfeld zu haben."* <sup>225</sup> Reines Faktenwissen trete infolgedessen als Lernziel zurück, wenngleich nicht geklärt sei, inwieweit es als kulturelle Kategorie oder aus dialektischen Gründen doch an Bedeutung behalte.

Die von Mertens in neuerlicher Reflexion vorgebrachten Erfolgskriterien bringen im Grunde keine neuen Aspekte in die Diskussion ein und sind auch nicht als Entgegnung auf kritische Einwände zu verstehen, wie wir zuvor schon beobachtet haben. Im Falle der Transferforschung steht allerdings ein konstituierendes Moment des gesamten Ansatzes auf dem Prüfstand. Was bliebe noch an Schlüssel übrig, wenn es sich bestätigen sollte, dass der Transfer von Qualifikationen mit der Ferne vom Berufsfeld abnehme?

Blaschke fand auf der Suche nach Einflussvariablen für den beruflichen Erfolg heraus, dass neben Schul- und Berufsbildung auch außerfachliche Qualifikationen für diesen ausschlaggebend sind. Solche korrelieren nach Blaschkens Erkenntnissen hoch mit intellektueller Leistungsfähigkeit. Weit wichtiger: Nicht allein SQ bedingen eine Flexibilität der Individuen, auch soziale Qualifikationen gingen ebenfalls untrennbar in das Bedingungsgefüge ein. <sup>226</sup> Aus diesen Aussagen spricht zweierlei: Zum einen die Erkenntnis, dass mit dem Konzept der SQ eine unzulässige Eingrenzung von "Lernen" auf "Kognition" vorliegt. Zum anderen spricht daraus das "Primat der Flexibilisierung der Arbeitskraftseite" als Kontinuum. Dazu kommen wir durch die Verknüpfungen von SQ mit beruflichen Erfolgsaspekten in neue Begründungszusammenhänge. So bleibt bei Blaschke die Frage unbeantwortet, inwieweit sich in sozialen Qualifikationen die soziale Schicht oder andere gesellschaftliche Ordnungen widerspiegeln und SQ auf diesem Wege zu Instrumenten der Reproduktion sozialer Ordnungen werden. Das Feld wird mithin weiter, unsicherer, spekulativer, und damit auch suggestiver.

Lernzielerweiterung heißt nach dieser Entwicklungslogik eine permanente Anpassung von Lernzielen an den Prozess der technischen Entwicklung. Begründende Norm bleibt damit die "Minderung der Anpassungsfriktionen", die schon aus dem Entstehungszusammenhang des Konzeptes herausgearbeitet werden konnte. Die von Mertens eingebrachten Aspekte der Ökologie, der Ressourcennutzung, der Zeitökonomie, der Krisen- und Risikoanalysen sowie der Lehre des Verhaltens bei Katastrophen bleiben Anspruch ohne erkennbare Entsprechungen. Andererseits erweitert sich durch das Einbeziehen der sozialen Dimensionen des Handelns der Horizont von SQ in

---

<sup>222</sup> Diese These findet sich schon mit Nachdruck im Urkonzept 1974 vertreten

<sup>223</sup> Vergl. Bunk, G.P.; Kaiser, M.; Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2/91 S. 365 ff

<sup>224</sup> das. S. 367

<sup>225</sup> das. S. 367

<sup>226</sup> Blaschke, D.: Soziale Qualifikationen am Arbeitsmarkt und im Beruf. In: Mertens, D.(Hrsg.): Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 70/2, 1988

Richtung von "Kompetenzen". Der Durchbruch zur modernen Betriebspädagogik kündigt sich an. Bevor diese konstruktive Entwicklung hier aufgegriffen wird, sollen die "nachgeschobenen" anthropologisch-pädagogischen Gründungen des Konzeptes der SQ auf neue Aspekte hin untersucht werden. "Ganzheitlichkeit" ist eine der zentralen Forderungen Bunks. Diese Forderung erweckt Hoffnungen, dass an Apriorischem, an "guter" Tradition der Philosophie und der Pädagogik angesetzt werde.

#### 4.2.3 Erweiterung über pädagogisch - anthropologische Begründungen

Während bei Mertens ausdrücklich die Anforderungen des Arbeitsmarktes als Legitimationsgrundlage für SQ anzusehen sind, möchte Bunk <sup>227</sup> fast 17 Jahre nach der Veröffentlichung des Urkonzeptes nach eigenem Anspruch <sup>228</sup> eine anthropologisch-pädagogische Begründung von SQ nachreichen. Bunks Beitrag zum Konzept der SQ wird von etlichen Autoren aus der Berufs- und Betriebspädagogik besonders hervorgehoben, weshalb er an dieser Stelle referiert und kommentiert werden soll. Zunächst sei, zum besseren Verständnis, ein kurzer Blick auf das Aufgabenverständnis von Anthropologie geworfen.

Befragen wir pädagogische Fachliteratur nach Definition und Aufgaben pädagogischer Anthropologie, werden wir zunächst mit sehr hohen Ansprüchen konfrontiert. Unter der Überschrift "*Was heißt 'Anthropologie'?*" umreißt Hans Scheuerl <sup>229</sup> Begriff und Wissenschaftsgeschichte der Anthropologie und deren pädagogischer Zweig. In bezug auf das vorliegende Thema interessieren Folgerungen Scheuerls über den Stellenwert von Wissenschaften, die sich gleichfalls um anthropologische Fragestellungen bemühen. Scheuerl folgert nach der Feststellung, dass "*pädagogische Anthropologie (...) an all jenen Spannungen und Vieldeutigkeiten teilhat, die das Fragen nach dem Menschen überhaupt charakterisieren*" <sup>230</sup> und damit auch an den hinter den Fragestellungen stehenden Erkenntnis- und Partialinteressen. Und zum integrativen Typus pädagogisch - anthropologischer Fragestellungen schreibt Scheuerl: "*Viele von ihnen sind freilich von ihrem Forschungsinteresse und -ansatz her für das pädagogische Verständnis möglicherweise perspektivisch verkürzt; sie beruhen auf Abstraktionen und Ausklammerungen, die die Pädagogik so nicht übernehmen kann, sodass bei ihrer Umsetzung in pädagogische Handlungs- und Deutungszusammenhänge Vorsicht geboten ist vor reduktionistischen Verallgemeinerungen.(...) Pädagogische Anthropologie kann die Ergebnisse der Nachbarwissenschaften nicht einfach fraglos übernehmen, sondern muss Übersetzungsarbeit leisten, muss prüfen, differenzieren und integrieren.*" <sup>231</sup>

Letztere Aufgabe haben nach Dietmar Kamper pädagogische Anthropologen in der Auswertung des Nebeneinander und Untereinander der allgemeinen anthropologischen Ansätze zu leisten, denn diese "*stehen in einem komplizierten Zusammenhang gegenseitiger Kritik und Ergänzung.*" <sup>232</sup>

Nach Kampers anspruchsvollen Aufgabenverständnis pädagogischer Anthropologie sind die anthropologischen Erörterungen Bunks mit den vier Grund - Problemstellungen anthropologischer Diskussion zu konfrontieren, um einen Aufschluss über die Qualität angestrebter pädagogisch -

---

<sup>227</sup> Bunk, W.: Schlüsselqualifikationen, anthropologisch - pädagogisch begründet. In: Sommer, K.-H.: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis, Esslingen 1990 S. 175 ff

<sup>228</sup> Bunk, G.P.; Kaiser, M.; Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus - und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2/91 S. 372

<sup>229</sup> Scheuerl, H.: Pädagogische Anthropologie. Eine Historische Einführung. Frankfurt 1982

<sup>230</sup> Scheuerl, H.: A.a.O. S. 12

<sup>231</sup> Scheuerl, H.: A.a.O. S. 13

<sup>232</sup> Kamper, D.: Anthropologie, pädagogische. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1, Stuttgart 1983 S. 312 . Kamper unterscheidet dabei den integralen, den philosophisch - anthropologischen, den phänomenalen, den dialektisch - reflexiven und den dialogischen Ansatz. Diese Richtungen sind insofern von Belang, als sich Bunks Anthropologie als Begründungszusammenhang für pädagogische Aktionen in Reaktion auf *Tatsachen des Arbeitsmarktes* versteht, also gesellschaftliche Normen nicht weiter hinterfragter Tatsachen eines gesellschaftlichen Gebildes herleiten möchten.

anthropologische Begründung der SQ zu erhalten. Nach Kamper sind dies im umfassendsten, praktisch enzyklopädischen Sinne *"erstens die Stellung des Menschen in der Welt und seine `Natur` im Verhältnis zur außermenschlichen Natur präzise zu beschreiben, zweitens eine Basis zu konstruieren, auf der sich Resultate der verschiedenen Humanwissenschaften integrieren lassen, drittens praktikable Handlungsmaximen auszustellen, um der fortschreitenden Diskrepanz von Theorie und Praxis entgegenzusteuern, und viertens die vorliegende Selbstinterpretation des Menschen, die eine `Kultur` ausmachen, vor dem Hintergrund anderer Kulturen zu verstehen."*<sup>233</sup>

Kampers Anspruch kann jedoch an dieser Stelle nur insofern nachgegangen werden, dass anthropologische "Bruchstücke" als Indikatoren für wirkende Prämissen, Aussagen und Wertungen herangezogen werden.<sup>234</sup>

Die Implikationen der "nachgereichten" anthropologischen Begründung der SQ deuten auf u.U. problematische Grundannahmen. So steht im Zentrum Bunks Anthropologie in Anlehnung an Arnold Gehlen<sup>235</sup> das "Mängelwesen Mensch" und dessen "Umschaffung der unwirtlichen Natur in lebensdienliche Kultur". Indem Bunk diesen Teilaspekt der Anthropologie auf ein Handlungskonzept im Sinne eines Regelkreises zuspitzt, trifft er bestimmte Grundentscheidungen: Zum einen geht es in der Umschreibung des Menschen als „Mängelwesen“ weniger um dessen Subjekthaftigkeit, sondern mehr um das zu behelende Objekt. Lediglich im Objektbezug wird der Mensch dann auch als Lernwesen gekennzeichnet. Der Lernbegriff selbst bleibt formal: *"Handeln ist menschliche Selbststeuerung, und lerntheoretisch ausgedrückt ist handlungsorientiertes Lernen selbstgesteuertes Lernen, das dem Mängelwesen Mensch ein Leben lang aufgegeben ist. (...) Handlungsorientiertes Lernen kann man als Urform menschlichen Lernens schlechthin bezeichnen."*<sup>236</sup> Die Motive, die ethischen, sozialen etc. Orientierungen des Handelns sind in dieser Definition nicht im Horizont der Wissenschaft.

Der Zerfall ganzheitlichen Lernens im Zuge zunehmender Ökonomisierung ist für Bunk verantwortlich für den Übergang vom ganzheitlichen Urlernen zum rationalen Teillernen. Gegenläufige Lernentwicklungen sind die Folge: Die Reduktion des Lernens auf Wissenserwerb mündet in Enzyklopädismus, didaktischem Materialismus, in Lernschule und Buchschule. Andererseits arbeiten Vertreter der formalen Bildung mit der Artikulation des Lernens als Verstandesbildung dagegen an.

An dieser Stelle verlässt Bunk die Ebene der Aussagen über die Zusammenhänge von Natur und Mensch und wendet sich der pragmatischen Sicht zu: Der Streit materialer und formaler Bildung wird von Bunk mit der Formel der *"Konzentration des Lernens auf Selbsttätigkeit"*<sup>237</sup> beschieden. *"Dass ganzheitliches Lernen im beschriebenen Sinne (Zielsetzung - Wahrnehmen - Denken - Tun - Ergebnisüberprüfung, Anm. Bodensohn) immer wieder gefordert, nie aber auf breiter Basis konsequent verwirklicht worden ist, gehört zu den tragischen Erscheinungen unserer Schul- und Lerngeschichte und legitimiert die Forderung nach `Schlüsselqualifikationen`."*<sup>238</sup>

Begründende Norm für das Konzept der SQ ist also nach Bunk ein Negatives: Der Mangel an ganzheitlichem Lernen. SQ und ganzheitliches Lernen werden in einen direkten Sinnzusammenhang gebracht. Zweck, Nutzen und Ziele des ganzheitlichen Lernens, die aus dem von Bunk erwähnten Beispiel von Kerschensteiners Starenkasten aber als eigentliche Gründungen leicht zu ermitteln gewesen wären, bleiben bei Bunk zunächst unerwähnt. Im Vordergrund steht ausschließlich die formale Struktur *"Zielsetzung - Wahrnehmen - Denken - Tun - Ergebnisüberprüfung"*. Ebenfalls unbearbeitet bleibt die von Bunk zentral angesprochene *"tragische Erscheinung unserer Schul- und*

<sup>233</sup> Kamper, D.: A.a.O. S. 311

<sup>234</sup> Außerdem scheinen die Zeiten umfassender Anthropologien längst vorbei, d.h. auch als Anspruch und Überforderung abgelegt.

<sup>235</sup> Winfried Böhm schreibt dazu *"Gehlen befruchtete die pädagogische Anthropologie nachhaltig durch seine These von der Weltoffenheit des Menschen als eines unspezialisierten biologischen `Mängelwesens`, das zur Entlastung von Entscheidungs- und Orientierungsdruck auf soziale Institutionen verwiesen ist."* In: Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1982<sup>12</sup> S. 198

<sup>236</sup> Bunk, W.: Schlüsselqualifikationen, anthropologisch - pädagogisch begründet. In: Sommer, K.-H.: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis, Esslingen 1990 S. 178

<sup>237</sup> Bunk, G.P.: A.a.O. S. 179

<sup>238</sup> Bunk, G.P.: A.a.O. S. 180



*Lerngeschichte*", die Gründe und Ursachen für den Mangel an ganzheitlichem Lernen in unserem Schulwesen. Diese tragische Erscheinung erhält in im Begründungszusammenhang der SQ den Charakter nicht hinterfragter sachlicher Natur.

Bis zu diesem Punkt der Gründungen könnte gefolgert werden: Legitimierende pädagogisch-anthropologische Norm der SQ sei die aufgrund eines nicht hinterfragten tragischen Mangels zustande kommende Abwesenheit von ganzheitlichem selbsttätigen Lernen. Gegenstand, Motive, Ziele und Zwecke des Lernens bleiben unbeachtet. Kritiker könnten darin eine Wiederauflage formaler Bildungstheorie sehen, der es an konstitutiven Zielsetzungen ermangelt oder die sie geschickt hinter Naivität zu verbergen weiß. Bunk erweitert jedoch den Begründungsrahmen auf *"gesellschaftliche Anforderungen an berufliches Lernen und Arbeiten"*. Was aber sind gesellschaftliche Anforderungen nach Bunk?

Konstituierendes Kennzeichen gesellschaftlicher Anforderungen sind für den Autor die Attribute der industriellen Gesellschaft, *"die als eine `dynamische` gekennzeichnet wird, (sie Anm. Bo.) ist geprägt durch eine Vielzahl von Veränderungen, die in rascher Abfolge und zum Teil in Schüben erfolgen."* 239

Bunk beschreibt Beispiele des gesellschaftlichen Wandels in Tatbeständen, z.B.: *"Ständig neue Entwicklungen entwerfen das Überkommene. (...) Die Anwendungsgebiete des Gelernten, insbesondere Berufstätigkeiten, werden zunehmend unbestimmter. (...) Die Arbeitsorganisation ist im Wandel begriffen."* 240 Anschließend klassifiziert Bunk Wandlungsanstöße:

- durch anthropologische Bedingtheiten, z.B. gegen die nicht Mensch gemäße arbeitsteilige Arbeitsorganisation in Richtung ganzheitlich orientierter Arbeitsplätze
- durch technologische Bedingtheiten, dargestellt in der schlagwortartigen Gegenüberstellung alter und neuer Arbeitsorganisation: *"Starrheit und Flexibilität, Konkretheit und Abstraktheit, Ausführung und Planung, Einzelorientierung und Gruppenorientierung usf.(...) Das alles bedeutet letztlich, dass in der neuen Arbeitsorganisation Menschen heute einen weitaus größeren Handlungs- und Entscheidungsspielraum und damit höhere Verantwortung als früher eingeräumt wird."* 241

Gesellschaftliche Anforderungen an berufliches Lernen und Arbeiten gründen also nach Bunk auf zwei (nach Bunk augenscheinlich) nicht widersprüchlichen Prämissen:

1. Die unter anthropologischen Bedingtheiten ausgelösten, unter dem Stichwort Humanisierung der Arbeitswelt kursierenden, auf den Menschen gerichteten Bestrebungen zur Wiedergewinnung ganzheitlich orientierter Arbeitsplätze.
2. Die unter technologischen Bedingtheiten ausgelösten Veränderungen am Arbeitsplatz in Richtung ganzheitlicher, verantwortlicher Tätigkeiten.

Ein Gegensatz von Humanität und Technik löst sich also formelhaft in dem gemeinsamen Motiv der Ganzheitlichkeit auf. Diese Betrachtungsweise wirft u.a. die Frage auf, warum z.B. die erwähnten Prämissen beruflichen Lernens und Arbeitens erst jetzt, d.h. zu Beginn der 90er Jahre ihre Harmonie und ihren Anthropozentrismus offenbaren. Waren es nicht die von Bunk bemühten gesellschaftlichen Anforderungen, aus denen heraus in der Vergangenheit genau die gegenteiligen Prämissen, z.B. die der Verwissenschaftlichung der Produktion, der zunehmenden Arbeitsteilung, des Spezialistentums und der menschentleerten Produktion vertreten wurden? Haben sich die gesellschaftlichen Anforderungen seit den 70er Jahren so grundlegend verändert? Wie steht es mit anderen, von Bunk unerwähnten gesellschaftlichen Tatsachen bzw. Bedingungsbeziehungen wie z.B. menschliches Streben, ökonomisches Verhalten, Kapitalverwertung, Gewinnmaximierung, Kampf um Märkte und Marktanteile, Festung Europa gegenüber der 2. und 3. Welt etc. ?

---

239 Das A.a.O. S. 180

240 Das. A.a.O. S. 180

241 Das. A.a.O. S. 181

Vermag das Beispiel anthropologisch-pädagogischer Begründungen im vorliegenden Falle Bedingtheiten zu berücksichtigen, die über den Rahmen technischer und organisatorischer Reflexe auf Veränderungen der Produktion hinausgehen? Welche gesellschaftlichen Tatsachen bleiben so unberücksichtigt? Zielt der gewonnene Begründungszusammenhang "nicht hinterfragter gesellschaftlicher Tatsachen" nur auf einen Anpassungsformalismus an nicht abschätzbare wirtschaftliche Anforderungen und Risiken? <sup>242</sup>

Antworten auf diese Fragen finden sich in den anthropologisch - pädagogischen Gründungen nicht. Andererseits bietet Bunk neue begriffliche Lösungen an: *"Schlüsselqualifikationen - eine pädagogische Kategorie für ganzheitliches Lernen und Arbeiten."* <sup>243</sup> Sind Schlüsselqualifikationen bei Mertens (1974) *"(Thesen zu) Fähigkeiten und Fertigkeiten*, auch *"übergeordnete Bildungsziele"*, bei Bunk u.a. (1991) *"nicht Gegenstand von Unterweisung und Unterricht, sondern ein Unterrichtsprinzip"*, bei Bunk (1990) *"eine Idee"*, dann fügt Bunk (1990) noch die Bezeichnung *"Kategorie"*, *"ganzheitliches Lernen und Arbeiten"* und *"Selbsthilfequalifikationen"* hinzu. Alles dies sind vom Anspruch her klärende Begriffe für SQ. Es ist zu bezweifeln, ob die angetroffene begriffliche Vielfalt noch ordnende und unterscheidende Merkmale in sich trägt.

Vom Begriff der Kategorie erwartet der Pädagoge eine orientierende, ordnende Konstruktion analog der "kategorialen Bildung", die von Klafki in den "Studien zur Bildungstheorie und Didaktik" in die Auseinandersetzung zwischen materialen und formalen Bildungstheorien eingebracht wurde. Tatsächlich versucht Bunk, die bei Klafki diskutierten Strukturen aufgreifend, eine Erweiterung materialer und formaler Fertigkeiten und Fähigkeiten im Bereich der "personalen Verhaltensweisen". Allein die auf "Verhalten" eingeschränkte Erweiterung materialer und formaler Aspekte stellt im Vergleich zu Klafkis kategorialer Bildung eine Einengung des Blickfeldes dar, die schon im Widerspruch zum zuvor geäußerten Anspruch steht, ganzheitliches Lernen anzustreben. Ganzheitliches Lernen und Arbeiten wird sich nicht auf Gesichtspunkte des Verhaltens einengen lassen, weswegen sich Didaktiker der Betriebs- und Berufspädagogik eher auf Handlungs- und Kompetenzkonzepte beziehen.<sup>244</sup>

Aufklärung wird bei Bunk von dem Begriff "ganzheitliches Lernen und Arbeiten" erwartet, der mit einem gewissen Vorverständnis behaftet ist, z.B. der Verbindung von Hand- und Kopfarbeit, dem Einbeziehen der natürlichen und der geschaffenen Umgebung und Natur, aller Sinne und Gehirnregionen, der Ausbildung aller angelegten Fähigkeiten und Fertigkeiten etc. Außerdem impliziert Ganzheitlichkeit des Lernens einen Lernbegriff, der im Gegensatz zu Bunk den Lernenden *"nicht als ein zu belehrendes Mängelwesen (...), sondern als ein im Prinzip autonomes, zur Selbstregulation fähiges, politisch denkendes und handelndes Wesen "* <sup>245</sup> versteht.

Was Bunk als Übersicht bzw. Neuordnung von SQ versteht, die unter der Prämisse des ganzheitlichen Wahrnehmens, Denkens und Tuns steht, verdeutlicht er im Anschluss an die anthropologischen Vorüberlegungen. Die *"Übersicht soll deutlich machen, dass das Materiale, Formale und Personale zusammengehört und dass diese Einheit den Menschen in den Stand setzt, wieder ganzheitlich Lernen und arbeiten zu können. Die Übersicht soll darüber hinaus deutlich machen, dass das Allgemeine, Selbständige und Menschliche Voraussetzung für ganzheitliches Wahrnehmen, Denken und Tun sind."* <sup>246</sup> Folgen wir Bunks Anspruch, dann müsste in den anthropologisch-pädagogischen Gründungen auch konkretisiert werden, welche Verantwortlichkeiten das Allgemeine, das Selbständige und das Menschliche ausmachen.

---

<sup>242</sup> Tatsächlich sind es gerade die nach den Bunks Prämissen organisierten Arbeitsplätze, die im Moment verstärkt abgebaut werden. Volvo schließt sein vorbildlich "ganzheitlich" arbeitendes Werk, Daimler Benz, Opel, BMW und die Volkswagen AG bauen in nie gekanntem Ausmaß Arbeitsplätze im Produktionsbereich ab.

<sup>243</sup> Das. A.a.O. S. 181

<sup>244</sup> Vergl. Grave, A.J. de: Gestaltung beruflicher Erstausbildung in Unternehmungen. Frankfurt/Main 1991

<sup>245</sup> Fuhr, R.: Didaktisches Handeln in außerschulischen Feldern. In Lenzen, D.(Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3 , Stuttgart 1986 S. 159

<sup>246</sup> Bunk, G.P.: A.a.O. S. 182

## Schlüsselqualifikationen

<b>Materiale Kenntnisse und Fertigkeiten</b>	<p><b>Kenntnisse und Fertigkeiten mit großer Breitenwirkung</b> (Techniken des Messens, des Darstellens und Skizzierens in Wort und Schrift, des unfallsicheren Arbeitens)</p> <p><b>Kenntnisse und Fertigkeiten mit hoher Zukunftserwartung</b> (z.B. neue Technologien)</p> <p><b>Kenntnisse und Fertigkeiten mit erheblicher Dauerhaftigkeit</b> (Kulturtechniken, Fremdsprachen, technische und wirtschaftliche Elementarkenntnisse)</p>	<b>Das Allgemeine</b>
<b>Formale Fähigkeiten</b>	<p><b>Selbständiges Handeln</b> (Umstellungs- und Reaktionsfähigkeit, d.h., auf abweichende Arbeitssituationen fach- und prozeßgerecht reagieren können, eigene Lösungswege finden und aus den Ergebnissen die richtigen Schlüsse ziehen. Selbständiges Erkennen - Planen - Durchführen - Kontrollieren; Evaluieren)</p> <p><b>Anwendungsbezogenes Denken und Handeln</b> (Transferfähigkeit, d.h., Denken auf Tun übertragen, Abstraktes in Konkretes umsetzen, Denken in Zusammenhängen und Systemen, vorausschauendes Denken und antizipatives Handeln; konsequentes Denken, d.h., einen Gedanken zu Ende denken können)</p> <p><b>Selbständiges Lernen</b> (das Lernen lernen, sich etwas erarbeiten, selbständiges Beschaffen und Verarbeiten von Informationen)</p>	<b>Das Selbständige</b>
<b>Personale Verhaltensweisen</b>	<p><b>Individuelle Verhaltensweisen</b> (Initiative, Ausdauer, Stetigkeit, Wendigkeit, Anpassungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Motivation)</p> <p><b>Soziale Verhaltensweisen</b> (Kooperationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Fairneß, Toleranz, Teamgeist, Dienstbereitschaft, Bereitschaft zum sozialen Konsens)</p> <p><b>Arbeitsverhalten</b> (Arbeits tugenden, u.a. Exaktheit, Terminbewußtsein, Qualitätsbewußtsein, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Einsatzbereitschaft, Bereitschaft zu technologischer Akzeptanz)</p> <p><b>Verantwortliche Verhaltensweisen</b> (Fähigkeit und Bereitschaft zur humanen Mitgestaltung des eigenen Arbeitsbereichs - Fähigkeit und Bereitschaft zu persönlichen Entscheidungen - Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme - Fähig und bereit sein, seinem Gewissen zu folgen und nach ethischen Grundsätzen zu handeln)</p>	<b>Das Menschliche</b>

247

### Abbildung 9 Das Zusammen materialer, formaler und personaler Aspekte von Schlüsselqualifikationen

Die erwarteten Konkretisierungen sind nicht anzutreffen. Wohl aber Hinweise darauf. So wird aus dem Schema nicht sofort erkenntlich, worin eigentlich der Unterschied zwischen formalen Fähigkeiten und personalen Verhaltensweisen bei Bunk besteht. Diese Unterscheidung wäre allerdings im Interesse des vertretenen Modells sehr wichtig. Worin unterscheiden sich z.B. formalisierte Sekundärtugenden wie "Anpassungsfähigkeit, Bereitschaft zum sozialen Konsens, Bereitschaft zu technologischer Akzeptanz" von der formalen Fähigkeit "auf abweichende Arbeitssituationen fach- und Prozessgerecht reagieren zu können, eigene Lösungswege zu finden und aus den Ergebnissen die richtigen Schlüsse zu ziehen?" Ist der Unterschied noch erkennbar, wenn am Beispiel

hochpolitischer Einstellungen wie "Technikakzeptanz" und "soziale Konsensfähigkeit" von den Inhalten und Risiken abstrahiert wird?

Worauf gründet "das Menschliche" im Konzept von Bunk? Grundet es, in Ermangelung konkreter Inhalte, auf seiner formalen Stellung im Modell der Schlüsselqualifikationen als "Voraussetzung für ganzheitliches Wahrnehmen, Denken und Tun?" Warum wird das Menschliche bei Bunk eingeeengt auf den Aspekt der Verhaltensweisen, unter Lerngesichtspunkten formal antränigbarer Sekundärtugenden? Welches sind die "ethischen Grundsätze" der "sittlichen Verhaltensweisen", wie Bunk an anderer Stelle den Absatz überschreibt? <sup>248</sup> Sind diese nicht erst über ihren konkreten kulturellen, sozialen und politischen Hintergrund von der Ebene des Formalen auf die Ebene personaler Handlungen abbildbar?

Der kulturelle Bedingungs-zusammenhang kann formalisierte Aussagen in ihr Gegenteil verkehren, dazu nur zwei Beispiele:

**„Mein Erfolg ist, andere erfolgreich zu machen“**

Es kann für den Mitarbeiter einer Firma unter menschlichen und ethischen Grundsätzen, die sich mit den Produktionszielen an dieser Stelle kulturell decken, ein mit größter Genugtuung und sozialer Bestätigung verbundener Akt sein, einen anderen Mitarbeiter erfolgreich zu machen, auch auf die Gefahr hin, dass ihn dieser Mitarbeiter eines Tages ersetzt, er selbst wird ja auch an anderer Stelle im Betrieb gebraucht und muss diesen, aufgrund der in diesem Lande und Kulturkreis lebenslangen Zugehörigkeit, deswegen nicht verlassen.

**„Mein Erfolg ist, dass ich erfolgreich bin“**

Vor einem anderen kulturellen Hintergrund wird der gleiche Mitarbeiter u.U. immer mehr Arbeitsenergie aufwenden müssen, sich gegen andere auf seinem Platz zu behaupten, je höher in der Hierarchie, desto mehr muss er für den Erhalt seiner Position arbeiten. Wird er ersetzt, findet er sich entweder gekündigt außerhalb des Betriebes wieder, wird als Frührentner abgefunden, oder er gastiert in einer sog. Abschiebeabteilung mit Tätigkeiten, die eine Kündigung von sich aus nahe legen. <sup>249</sup>

Der Anspruch Bunks nach einer Überwindung materialer und formaler Lerngesichtspunkte konzentriert sich auf die Heraushebung personaler Verhaltensweisen. Schon innerhalb seines Modells stellt sich jedoch die Frage, wie sich die unter der Überschrift "Personale Verhaltensweisen" aufgezählten Arbeitstugenden z.B. "Initiative, Ausdauer, Stetigkeit, Wendigkeit, Anpassungsfähigkeit" etc. von den zuvor erwähnten formalen Fähigkeiten (z.B. selbständiges Handeln) unterscheiden und ob Bunk damit aus dem Streit zwischen formalen und materialen Aspekten des Lernens einen Ausweg deuten kann.

Die Einengung des Menschlichen auf Verhalten gibt den entscheidenden Hinweis: Verhalten impliziert Normen, Training, Reiz und Reaktion. Die von Klafki beabsichtigte "kategoriale" Überwindung von Einseitigkeiten materialer und formaler Bildungstheorien implizierte vom Anspruch her jedoch mehr. Normgerechtes Verhalten als Bezugspunkt bedeutet den Inbegriff formaler Beschneidung dessen, was von Bunk als ganzheitliches Lernen ursprünglich angemahnt wurde. Auch aus diesem Grunde wenden sich Autoren aus der Berufs- und Betriebspädagogik eher Handlungs- und Kompetenzmodellen zu, die im berechtigten Interesse der Beteiligten über den Rahmen der Beschreibung von Verhalten, Verhaltensdispositionen und Verhaltensmodifikationen hinausgehen.

Die eingangs erwähnten Grund - Problemstellungen pädagogischer Anthropologie nach Kamper, scheinen von Bunk lediglich im Aspekt normativ gegründeten Verhaltens, im Sinne von formalen Handlungsmaximen berührt worden zu sein. Wenn aber formale Arbeitstugenden zur ultima ratio von

<sup>248</sup> Bunk, G.P.; Kaiser, M.; Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2/91 S. 369

<sup>249</sup> Erfahrungen aus Gesprächen mit Mitarbeitern aus dem mittleren Management von Hewlett Packard, IBM und Bosch

SQ erklärt werden, welchen Stellenwert haben dann noch "sittliche Verhaltensweisen", wie sie im letzten Satz des Konzeptes lauten: *"Fähig und bereit sein, seinem Gewissen zu folgen und nach ethischen Gesichtspunkten zu handeln"* - ?

Wie es scheint werfen die anthropologisch - pädagogischen Begründungen der SQ mehr Fragen auf, als sie zu beantworten in der Lage sind. So steht z.B. angesichts der Konzentration Bunks auf einen formalen Lernbegriff, auf eine Einengung des Lernens auf Verhalten die Frage nach einer Wiederkehr formaler Bildungstheorie im Gewande der Moderne weiter im Raum. Die eingangs von Scheuerl zitierte Gewissheit, dass *"pädagogische Anthropologie (...) an all jenen Spannungen und Vieldeutigkeiten teilhat, die das Fragen nach dem Menschen überhaupt charakterisieren"* <sup>250</sup>, und damit auch an den hinter den Fragestellungen stehenden Erkenntnis- und Partialinteressen. Scheuerls eingangs zitierter mahnender Hinweis scheint am Beispiel von Bunks anthropologisch - pädagogischer Aufarbeitung von SQ neue Bestätigung erfahren zu haben: *"Viele von ihnen sind freilich von ihrem Forschungsinteresse und -ansatz her für das pädagogische Verständnis möglicherweise perspektivisch verkürzt; sie beruhen auf Abstraktionen und Ausklammerungen, die die Pädagogik so nicht übernehmen kann, sodass bei ihrer Umsetzung in pädagogische Handlungs- und Deutungszusammenhänge Vorsicht geboten ist vor reduktionistischen Verallgemeinerungen..."* <sup>251</sup>

So konnte folglich auch nicht in einem weitergehenden "Reduktionismus" die Chance liegen, aus der Sackgasse formaler Bildungstheorie herauszufinden, sondern in gezielten Weiterungen. Welche dabei eine Rolle spielen, darauf verweist der nächste Arbeitsschritt.

#### 4.2.4 Erweiterung des Ansatzes der Schlüsselqualifikationen über das Kompetenzmodell: Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen

Aktuelle berufspädagogische Konzeptionen zur Förderung von SQ gebrauchen sowohl den Begriff der Qualifikation als auch den Begriff der Kompetenz. Kompetenzmodelle und Qualifikationskonzepte befassen sich von ihrem Gegenstand her mit überschneidenden Gegenständen, z.B. mit der Ausstattung der Persönlichkeit. Dieser Sachverhalt signalisiert zunächst einen Unterscheidungs- und Klärungsbedarf. In einem ersten Beispiel nehme ich bezug auf eine aktuelle Dissertation von Albert Johannes de Grave über die Gestaltung beruflicher Erstausbildung in Unternehmen. <sup>252</sup> Systematisch ordnend grenzt de Grave den Kompetenzbegriff gegenüber dem Qualifikationsbegriff ab:

**Kompetenz** bezieht sich übergreifend auf *"die Verfügbarkeit und Anwendung von Verhaltensweisen (...) zur effektiven Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen, die für das Individuum und/oder seine Umwelt relevant sind."* <sup>253</sup> Im Gegensatz dazu begründet de Grave eine Einengung des Blickwinkels durch den Qualifikationsbegriff auf dessen Nutzen bei der Beschreibung *"beruflicher Anforderungen eines bestimmten Tätigkeitsbereiches."* <sup>254</sup>

**Qualifikation** definiert de Grave *"als jene spezifische Ausprägungsform von Kompetenz, die von ihrer Relation zu Funktionsbündeln bestimmt wird, die traditionell in Berufen Ausdruck finden."* <sup>255</sup> De Grave verwendet folglich den Kompetenzbegriff als Oberbegriff. Der Autor begründet sein Vorgehen mit der Notwendigkeit von Begriffsordnungen. Die Ordnung wird fortgeführt, indem zur Systematisierung des Qualifikationsbegriffes auf die Definition von Qualifikationselementen zurückgegriffen wird. Solche Qualifikationselemente werden analog zu bekannten Lernzielklassifikationen als sensomotorische Qualifikationselemente, kognitive Qualifikationselemente und affektiv-motivationale Qualifikationselemente aufgeführt.

<sup>250</sup> Scheuerl, H.: A.a.O. S. 12

<sup>251</sup> Scheuerl, H.: A.a.O. S. 13

<sup>252</sup> Grave, A.J.de : Gestaltung beruflicher Erstausbildung in Unternehmen, Frankfurt 1991

<sup>253</sup> Grave, A.J. de: A.a.O. S. 122 f.

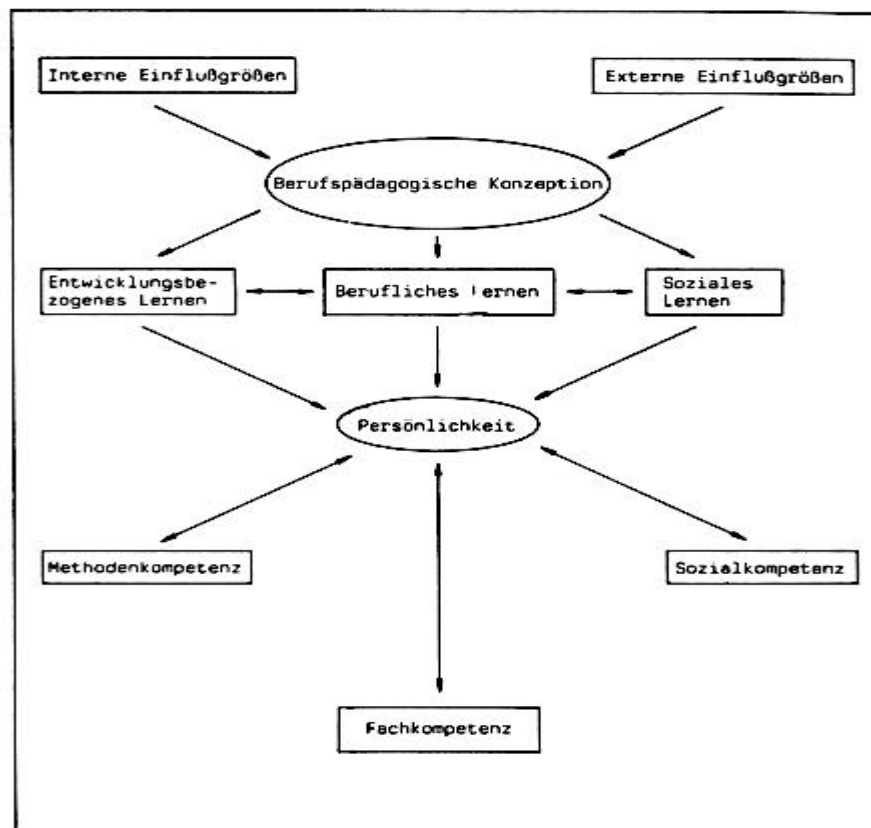
<sup>254</sup> Grave, A.J. de: A.a.O. S 122

<sup>255</sup> Grave, A.J. de: A.a.O. S 122

- Nach übereinstimmenden Modellen setzt sich Handlungskompetenz als Oberbegriff zusammen aus
- Fachkompetenz, also der Beherrschung materialer Kenntnisse und Fertigkeiten, Handlungswissen und Orientierungswissen
  - Methodenkompetenz, also dem Besitz formaler Fähigkeiten wie Problemlösungsverhalten, analytisches Denken und Kreativität
  - Sozialkompetenz, also der Anwendung personaler Verhaltensweisen wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit etc. <sup>256</sup> und in einigen Modellen
  - Kompetenzen im Bereich der Ich-Identität (Profile personaler Kompetenzen)

Ob dieses Konsenses wird der Kompetenzbegriff in der Modellbildung und Zielfindung beruflicher und betrieblicher Ausbildung anstelle von SQ vereinfachend und strukturierend eingesetzt, wie das untenstehende Beispiel verdeutlichen mag.

**Abbildung 10 Kompetenzen in Verschränkung mit Persönlichkeit und beruflichem Lernen**



257

Ein zweites Beispiel stellt in diesem Arbeitsschritt die Strukturierung von SQ mittels der Reflexion von "Basiskompetenzen" dar, die Franco Calchera und Johannes Chr. Weber im Rahmen der Seminarreihe "Neue Anforderungen in der Berufsausbildung" des Bildungswerkes der hessischen Wirtschaft vorgenommen haben. <sup>258</sup>

Das Ziel von Calchera und Weber, "Einblick in die Genese wichtiger Kompetenzen und deren Entwicklungsbedingungen" <sup>259</sup> lässt auf den Ansatz schließen, mit Hilfe psychologischer

<sup>256</sup> Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Wilsdorf, D.: Schlüsselqualifikationen, München 1991, S. 75

<sup>257</sup> Wilsdorf, D. Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens in der Berufsausbildung. München 1991 S. 73

<sup>258</sup> Bundesinstitut für Berufsbildung; Calchera, F.; Weber, J.Ch.: Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen/Schlüsselqualifikationen. In: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 116 (1990)

<sup>259</sup> Das. Vorwort S. 3

Fundierungen sog. hypothetische Lücken im Konzept der SQ zu schließen, die von den Autoren Bunk, Kaiser und Zedler in einer Publikation des IAB ausdrücklich aus dem Begründungszusammenhang ausgeschlossen werden.<sup>260</sup> Calchera und Weber grenzen im Verlauf ihrer Arbeit Qualifikation und Kompetenz unter anderen Vorzeichen ab, als de Grave: Qualifikation wird zurückgeführt auf Qualität, d.h. Beschaffenheit, Eigenschaft; sie geht für die Autoren einher mit Befähigung und Eignung, und ist immer mit *"Fremdbewertung verbunden, da sie verliehen wird"*.<sup>261</sup> In dieser Eigenschaft setzen Calchera und Weber den Begriff strukturierend als Oberbegriff ein: *"Die Qualifikation ist mehr als eine Addition von Fertigkeiten und Kenntnissen. Sie enthält als Ausbildungsziel auch personale Fähigkeiten und Kompetenzen wie selbständiges Handeln, Verantwortungsbereitschaft, (Vorsicht ! Bereitschaft ist **nur** das Produkt einer Fähigkeit) Kooperationsfähigkeit."*<sup>262</sup>

Kompetenzen hingegen definiert als *"schritt halten können, als Fähigkeit mitzukommen und zu folgen, setzen eine direkte situative Vergleichsmöglichkeit voraus. Eine Kompetenz kann, wenn sie erkannt und richtig eingestuft wurde, als Qualifikation bestätigt werden."*<sup>263</sup> In dieser Umschreibung stecken wesentliche Optionen für eine Weiterentwicklung des Modells:

- a) impliziert das `er kann folgen´ den Bereich der Dispositionen von Kompetenzen in psychologischer und soziologischer Hinsicht, ausgedrückt u.a. in den Bereichen der Motivation, der Aspiration, der Fähigkeiten des ständigen Weiterlernens, der sozialen Herkunft und der Einstellungen, der Mentalität etc.
- b) impliziert das `er kommt mit´ die Ambivalenz der zu erwerbenden bzw. zugesprochenen Anpassungsqualifikationen: Beherrschbar, durchschaubar und auch veränderbar wird ein Prozess erst im Mitkommen. Handlungsfähigkeit, kritische oder unkritische setzt ein Mitgehen voraus.

Schon an dieser Stelle wird der Vorsprung der Konzeption aus dem Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) gegenüber den zuvor bearbeiteten Autoren des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) deutlich: Während beim Konzept der SQ die nachholende Schließung hypothetischer Lücken z.B. der psychologischen Fundierung, des Transfers und des didaktischen Reduktionismus u.U. nicht gelingen kann und auch von Bunk ausdrücklich ausgeschlossen wird<sup>264</sup>, entwickelt sich im Kompetenzmodell des BIBB ein offenes Modell, das Hilfestellungen anderer Wissenschaften geradezu herausfordert. In diesem Sinne schreiten Calchera und Weber zur Hypothesenbildung:

1. *Kenntnisse und Fertigkeiten nehmen im Laufe der Berufsausbildung erheblich zu, aber Basiskompetenzen, z.B. die Fähigkeit zur Synthese, Analyse, Selbständigkeit, Verantwortungsübernahme, Kooperationsfähigkeit und Urteilsfähigkeit erfahren in der Regel keine großen Veränderungen.*
2. *Kompetenzen können nicht wie Fertigkeiten trainiert oder auswendig gelernt werden. Sie entstehen selbstschöpferisch, wenn die nötigen Entwicklungsbedingungen vorhanden sind.*
3. *Basiskompetenzen / Schlüsselqualifikationen hätten den Höhepunkt ihrer Entfaltung längst vor Ausbildungsbeginn erreichen können. Folglich geht es in der Ausbildung weniger um das Üben, als um Entwicklungshilfe.*

---

<sup>260</sup> Die Autoren schreiben noch 1991 in ihren Schlussfolgerungen: *"Das Konzept der Schlüsselqualifikationen von Mertens ist eine logische Konsequenz aus der Beobachtung der Veränderung des Arbeitsmarkts. Demgemäß sind psychologische beziehungsweise lernpsychologische Begründungen bei ihm nicht anzunehmen."* Bunk, G.P.; Kaiser, M.; Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2/91 S. 372

<sup>261</sup> Vergl. Bundesinstitut für Berufsbildung; Calchera, F.; Weber, J.Ch.: Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen/Schlüsselqualifikationen. In: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 116 S. 5

<sup>262</sup> Das. S. 5

<sup>263</sup> Vergl. Das. S. 5

<sup>264</sup> Bunk, G.P.; Kaiser, M.; Zedler, R. : Schlüsselqualifikationen. Intention, Modifikation und Realisierung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: MittAB 2/91 S. 372

4. Qualitätssteigerung kann nur heißen, die logisch bedingten (nicht die biologisch bedingten) Hindernisse wegzuräumen, die die Entwicklung der Individuen immer noch behindern auf dem Wege der Schaffung versäumter günstiger Umweltbedingungen.

5. Die Überprüfung der Basiskompetenzen ist damit auch immer die Überprüfung der prägenden Umweltbedingungen während der Geschichte des einzelnen und nicht der Nachweis seiner Potentiale.<sup>265</sup>

ad 1. Diese These steht zunächst im Widerspruch zur Kritik vermögens- und assoziationspsychologischer Annahmen. Zabeck äußert in diesem Sinne "*vermögenspsychologischer Natur ist die Annahme, das Gefüge der psychischen Dispositionen des Individuums sei einem Set gegeneinander abgeschotteter Akkumulatoren vergleichbar, die sich durch gezielt konzipierte Lernprozesse 'aufladen' lassen und auf Abruf ihre Leistung zur Verfügung stellen. Hiergegen lässt sich einwenden, dass die Leistungsdimensionen empirisch nicht eindeutig bestimmbar sind (...) Überdies ist völlig ungeklärt, wie es zum 'Abruf' der jeweils erforderlichen 'Ladung' kommt und worauf sich die Annahme stützt, im Hinblick auf die jeweils zu lösende spezifische Aufgabe werde die richtige Reaktion erfolgen.*"<sup>266</sup>

Das Richtungsproblem verständlicher Reaktionen auf Reize unterschiedlicher Stärke, das für ein sinnvolles berufliches Handeln von entscheidender Bedeutung sei, bleibe in der assoziationspsychologischen Prämisse des Konzeptes der SQ ungelöst, schreibt Zabeck. Aus dieser Kritik kann Klärungsbedarf gefolgert werden, insofern mit dem Richtungsproblem Motivationszusammenhänge oder Zeit und Umstände angesprochen sind.

ad 2-5 Wenn Kompetenzen als Ergebnisse einer lernfördernden Sozialisation definiert werden, also der Blick auf die Mensch - Umwelt - Konstellation gerichtet wird, dann richten sich diese Thesen auch an die Adresse der Schule, und darüber hinaus auf eine sinnvolle Verbindung des Lernens in Familie, Schule und Betrieb. Indem die Autoren in diesem Zusammenhang auf die Entwicklung des Individuums abheben, zielen sie auf eine perspektivische Verklammerung von Umwelt, Erziehung, Bildung und Qualifizierung.

Diese Zusammenschau bedeutet im besten Sinne des Wortes die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung im Rahmen der Persönlichkeitsbildung. Exakt darin ist der Perspektivwechsel vom individualistischen Konzept der SQ zu kontextorientierten Konzepten in einem Satz zusammengefasst. Zur Illustration greifen die Autoren auf Modelle der Förderung von Kompetenzen zurück, die auf Betriebsebene unter Zuhilfenahme psychologischer Prämissen entwickelt wurden.

---

<sup>265</sup> Vergl. Das. A.a.O. S. 5

<sup>266</sup> Zabeck, J.: "Schlüsselqualifikationen" Zur Aufklärung eines Sachverhalts. In: Die Realschule 96/1988 S. 330f.



**Abbildung 11 Berufliche Handlungskompetenz als Überschneidungsbereich fachlicher-, sozialer- und personaler Kompetenzen**

IAK-Konzeption (AEG)



berufliche Handlungskompetenz

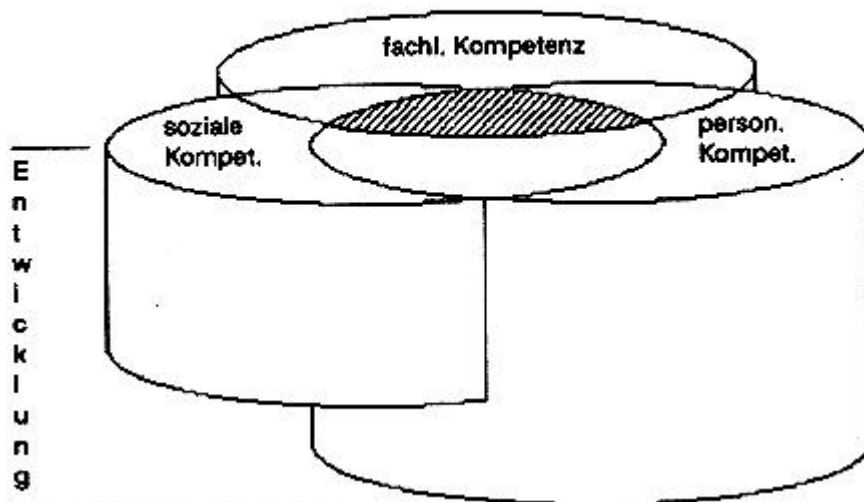
267

1. Die berufliche Handlungskompetenz wird definiert als überschneidender Bereich von personaler, sozialer und fachlicher Kompetenz.

2. Die Autoren schlagen zur Erweiterung dieses Modells eine dritte Dimension, die der Entwicklung vor. Das Ziel ist das Verständnis ihres Werdeganges und die Suche nach Fördermöglichkeiten von Kompetenzen, also gleichsam die prozessualen Aspekte des Kompetenzerwerbes. An dieser Stelle vermag die Sozialisationsforschung einen wesentlichen Beitrag zu erbringen.



berufliche Handlungskompetenz



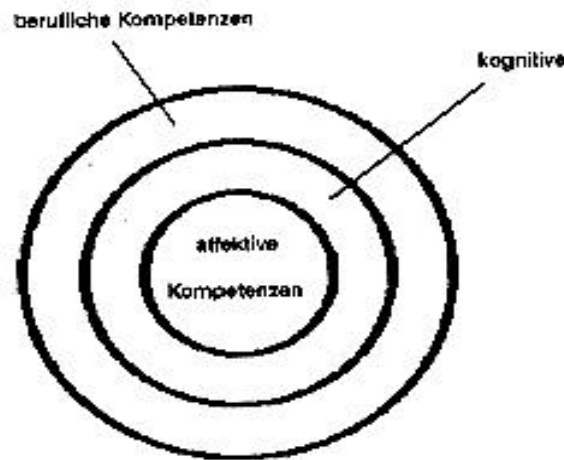
268

**Abbildung 12 Berufliche Handlungskompetenz setzt eine längerfristige Entwicklung voraus**

267 Bundesinstitut für Berufsbildung; Calchera, F.; Weber, J.Ch.: Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen/Schlüsselqualifikationen. In: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 116 S. 6

268 Das. A.a.O. S. 7

3. Um überschneidende Momente einzelner Kompetenzen angemessen darzustellen, entscheiden sich Calchera und Weber für eine konzentrische Darstellung, die eine Einteilung in affektive, kognitive und berufliche Kompetenzen bevorzugt, wobei die affektiven Anteile das Zentrum ausmachen, um dessen Ausprägung herum sich weitere gruppieren.



269

**Abbildung 13 Affektive Kompetenzen zentrieren kognitive und berufliche Kompetenzen**

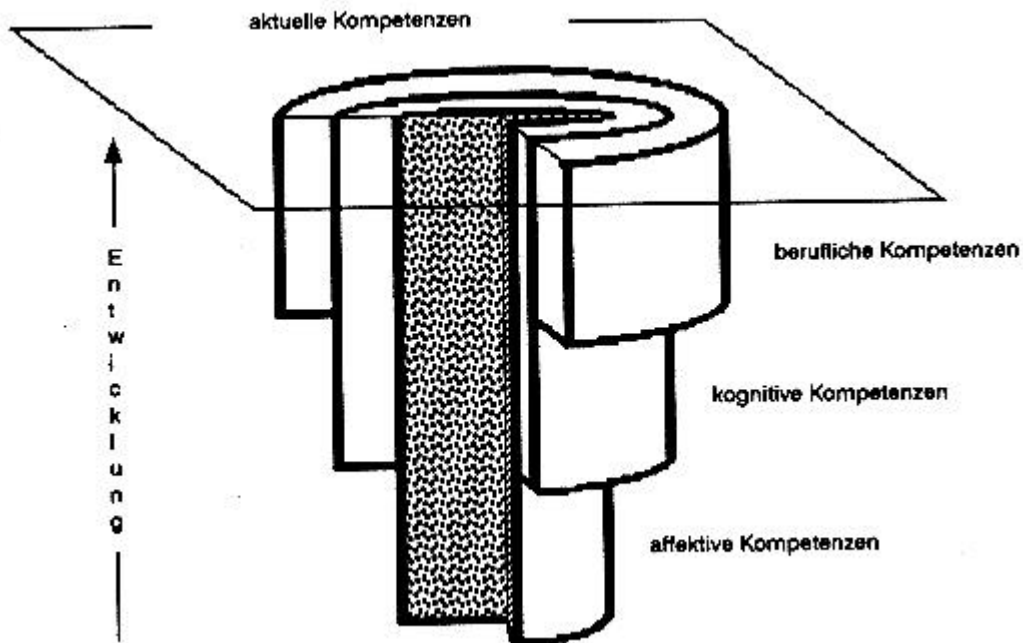
Auch an dieser Stelle heben sich die Autoren aus dem BIBB deutlich vom Konzept des IAB ab. Affektive Kompetenzen, verstanden als die ursprünglichsten Kompetenzen, deren Stabilität entscheidend für die Entwicklung und die Einsatzfähigkeit der anderen, auf sie aufbauenden Kompetenzen (z.B. der Motivation) verstanden werden, werden aus dem extrem "kopflastigen", in Abstraktion und Kognition verhafteten Konzept der SQ praktisch ausgeklammert. Das kann mehrere gravierende Folgen haben. An dieser Stelle nur kurz:

a) Die Konzentration der Schlüsselqualifikationskonzepte auf das Kognitive geht u.U. stillschweigend von einem "autonomen intakten etc." Bereich affektiver Kompetenzen aus. Im positiven Falle hätten dann alle die Schlüsselqualifikationsgebildeten Erfolg, die über einen relativ stabilen, gut ausgestatteten affektiven Bereich verfügen, also bestimmte Prädispositionen und Sozialisationsmuster durchlaufen haben. Erfolg mit SQ setzte dann diese Muster fort, bzw. verfestigte sie. Hängen die erwähnten Sozialisationsmuster eng an der sozialen Schicht, dann könnte von schichtenspezifischen Lern- und Erfolgsmustern gesprochen werden.

b) Gehen wir im Gegenteil von einem lückenhaften, bzw. stark defizitären, deformierten etc. affektiven Bereich aus, wird sich Motivation und Erfolg über betont kognitive Muster der SQ nicht einstellen können. Alle die, die aus Gründen umweltbedingter Deformation, Veranlagung, Benachteiligung, Behinderung u.a. über einen (gemessen an der Norm) differenten oder defizitären affektiven Bereich verfügen, werden auf die hohen kognitiven Anforderungen der SQ nicht ansprechen. Diese werden dann u.U. zum sozialen, genetischen, kulturellen Auslesemechanismus in bezug auf "Erfolg". Den in diesen schlaglichtartigen Vermutungen enthaltenen Hypothesen, Vermutungen und Folgen etc. wird im Rahmen schulischer Diskussion große Bedeutung zugemessen werden müssen, damit Schule sich nicht der Gefahr aussetzt, an sozialer, genetischer und kultureller Auslese mitzuarbeiten, noch ihren Beitrag zu deren Korrektur versäumt.

4. Auch der Bereich der kognitiven Kompetenzen wird von Calchera und Weber entscheidend gegenüber dem Ansatz von Mertens erweitert: Indem der Bereich der zwischenmenschlichen Interaktion thematisiert wird, also auch der sprachliche, gedankliche, konzeptive, strategische usw. zwischenmenschliche Bereich einbezogen wird, löst sich das Konzept der Kompetenzen m.E. von

den im Schlüsselqualifikationskonzept abstrakt gefassten Vorgängen des Denkens, Sprechens, Konzipierens etc. endgültig ab. Der von Calchera eingeführte Aspekt der Entwicklung verdeutlicht noch einmal die prozessuale Sichtweise von miteinander in Spannung stehenden Kompetenzen, sowie die strukturell bedeutende Annahme einer Basis im affektiven Bereich.



270

**Abbildung 14 Die längerfristige Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz**

5. Von besonderem Interesse ist für die Autoren die quantitative Ausprägung der Kompetenzen und somit auch der Hindernisse, die sich deren Entwicklung in den Weg stellen. Dabei sei es z.B. nicht wichtig, **ob** jemand selbständig sei, sondern **wie** selbständig er sei. Das mache den eigentlichen Unterschied aus.<sup>271</sup>

6. Es gibt für Calchera und Weber die Möglichkeit und die Notwendigkeit, in einer sehr frühen Phase der individualgeschichtlichen Entwicklung Basiskompetenzen/SQ allgemein-menschlich zu entwickeln, "noch bevor ein Bewusstsein über die Zugehörigkeit der eigenen Person zu einem bestimmten Geschlecht, Kulturkreis oder später zu einem bestimmten Beruf besteht."<sup>272</sup> Das Geschlechts- und Kulturspezifische wird erst durch die Sozialisation ausgeprägt. Aus diesem Ansatz erwächst ein allgemeinpädagogischer Anspruch:

a) Es "sollte nicht nur auf Eingangsvoraussetzungen geachtet werden, sondern auf die Weiterentwicklung der **bei jedem vorhandenen** Kompetenzen / Qualifikationen, damit ihre Ausprägung verstärkt werden kann.

b) Dadurch erübrigt sich jede spezifische Pädagogik zum Thema Basiskompetenzen / Schlüsselqualifikationen, die auf einer isolierten Eigenschaft eines Personenkreises abgestimmt sein soll, wie Frauen- oder Ausländerpädagogik, aber auch korrekterweise Berufspädagogik.

c) Es geht stattdessen um allgemeinpädagogische Erkenntnisse und Instrumente, deren spezifisches Anwendungsgebiet in unserem Fall die Berufsausbildung ist."<sup>273</sup>

<sup>270</sup> Das. A.a.O. S. 7

<sup>271</sup> Das. A.a.O. S. 8

<sup>272</sup> Das. A.a.O. S. 8

<sup>273</sup> Vergl. Das. A.a.O. S. 9

Im letzten Arbeitsschritt wurde deutlich, welche grundsätzlichen Korrekturen das Konzept der Kompetenzen gegenüber dem Konzept der SQ in sich trägt. Der starre formale Rahmen des Konzeptes der SQ scheint gesprengt zu sein. Berufspädagogik und Betriebspädagogik scheinen mit dem Mittel der Selbstreflexion die grundsätzlichen Beschränkungen der bildungsökonomischen Muster durchbrochen zu haben. In bezug auf die Elemente der allgemeinen Bildung wurde der Perspektiv- und Richtungswechsel von einem individualistischen - zu einem Kontext - gebundenen Modell konkret sichtbar. Das scheint eine neue Qualität hervorzukehren: Die Berücksichtigung von Umwelt, Problemlagen und Lebenszusammenhängen lässt in Bezug auf die Füllung der Kategorie der "Wirklichkeitsbewältigung" Hoffnung aufkommen. Wie sich der Perspektivwechsel in der Betriebs- und Berufspädagogik niederschlägt, soll im nächsten Arbeitsschritt an Beispielen dargestellt werden.

### 4.3 Zur Neuorientierung im Methodenbereich beruflicher Erstausbildung

#### 4.3.1 Zur Bedeutung neuer Ausbildungsmethoden Allgemeines

In der derzeit geführten Diskussion des Schlüsselqualifikationsansatzes - und natürlich eingedenk seiner Modifikationen, sehen Bunk u.a. eine "*didaktische Renaissance*"<sup>274</sup> auf die Berufsschulen zukommen. Wie sich das in der betrieblichen Ausbildung manifestiert, soll hier zunächst an ausgewählten Beispielen dargestellt werden, um Ebenen der Operationalisierung von Konzepten zur Förderung von Basiskompetenzen und SQ zugänglich zu machen.

Albert de Grave erläutert die Beschränkung des staatlichen, normativen Einflusses auf Methodenkonzepte im Sinne des Primates der Didaktik gegenüber der Methodik: "*Während die Ausbildungsverordnungen als Normvorhaben Ausbildungsinhalte für die einzelnen Ausbildungsberufe verbindlich regeln, werden über die einzusetzenden Methoden keine Angaben gemacht.*"<sup>275</sup> In der Wahlfreiheit der Methoden liegt danach eine Chance für Flexibilität, Innovation und Effizienzsteigerung.

Vier Argumentationsschwerpunkte untermauern nach de Grave die Notwendigkeit, die Wahlfreiheit gezielt auszugestalten:

1. Die Entwicklung der Arbeitsplatzbedingungen: Der Verlust unmittelbarer sinnlicher Erfahrung am Arbeitsplatz, abnehmende Einsicht in Wirkungszusammenhänge, Schwerpunktverlagerung hin zu Planungs-, Steuerungs-, Diagnose-, Wartungs- und Reparaturtätigkeiten; ferner die Tendenz zu Entspezialisierung und die Zusammenlegung von Berufen. All dies erfordert nach de Grave ein Mehr an Selbständigkeit, Eigeninitiative und Verantwortungsbewusstsein.
2. Veränderung der Lernortbedingungen: Eine zunehmende Lernortdifferenzierung, etwa durch Binnendifferenzierung und überbetrieblichen Ausbildungsstätten; damit verbunden sind zunehmende Integrationsschwierigkeiten, Motivationsverlust, Nivellierung der Lernleistung, Vernachlässigung individueller Lernleistungen und Verlust von Realitätsnähe.
3. Die Differenzierung von Lernvoraussetzungen: Ein Ansteigen der Heterogenität ist zu beobachten, da die inhaltlichen Qualifikationsanforderungen nicht grundsätzlich differenziert werden können, verlagert sich das Differenzierungsbedürfnis auf die Methodenebene sowie auf die Durchlaufgeschwindigkeit in der Erstausbildung.
4. Die Tendenz des Wertewandels: Das Ansteigen des Durchschnittsalters der Auszubildenden aufgrund der längeren Verweildauer in allgemeinbildenden Schulen, dazu allgemeiner Wertewandel

<sup>274</sup> Bunk, G.P.; Kaiser, M.; Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2/91 S. 369

<sup>275</sup> Grave, A.J.de : Gestaltung beruflicher Erstausbildung in Unternehmen. Frankfurt 1991 S. 151

u.a. in der Zunahme der Bedeutung von Selbstverwirklichung, Verantwortung, Kooperationsmöglichkeiten etc.<sup>276</sup>

Welche Richtungen in der Ausgestaltung eingeschlagen werden, kann in diesem Studienheft nur exemplarisch dargestellt werden. Zunächst erfolgen Aussagen zum Horizont der Veränderungen..

#### 4.3.2 Zur Zielrichtung und zu theoretischen Bezugspunkten neuer Methodenansätze

Bei dem Versuch, leitende Prinzipien für neue Ausbildungsmethoden zu formulieren, bezieht sich de Grave auf

- a) die beschriebene Entwicklung von Arbeitsplatzanforderungen,
- b) die drei Qualifizierungskonzepte "Schlüsselqualifikationen, selbstentwicklungs- und ökologieorientierte Berufsausbildung",
- c) die vier genannten Argumentationsschwerpunkte für eine methodische Neugestaltung : **Arbeitsplatzbedingungen, Lernortbedingungen, Lernvoraussetzungen und Wertewandel.**

Folgende Innovationsziele der beruflichen Erstausbildung werden mit Rücksicht auf die ermittelten Veränderungen von de Grave postuliert:<sup>277</sup>

1. **Berufsausbildung muss über Qualifikationsvermittlung hinaus zu einer umfassenden Handlungsfähigkeit führen.** Dies erfordert antizipierendes Handeln, reflektiertes Handeln, analytisch vorausschauendes Denken, sowie methodische und strategische Reflexion. Zur Folge hat die Einbeziehung eines derartig umrissenen Handlungskonzeptes die Entwicklung von Ausbildungsmethoden nach dem Prinzip der vollständigen Handlung, versus Trennung von Planung und Aktion.
2. **Berufsausbildung muss verschiedene Lernstile, -tempi, -und -voraussetzungen berücksichtigen und umsetzen in individualisiertes und differenziertes Lernen.**
3. **Berufsausbildung mit dem Akzent der Selbstentwicklung muss fremdgesteuerte Lernprozesse zugunsten selbstgesteuerter Lernprozesse abbauen.** Eigeninitiative, Selbstanalyse und Selbstbeurteilung fördern die Herausbildung von Verantwortungsbewusstsein, Engagement und Einsicht in ökologisches Handeln.
4. **Berufsausbildung mit dem Akzent der Selbständigkeit beteiligt Auszubildende an Ablauf und Kontrolle des Ausbildungsgeschehens.**
5. **Berufsausbildung braucht einen Wandel im Rollenverständnis der Ausbilder;** Moderator und Berater eines Lernprozesses, Promotor von individuellen Lernprozessen, Organisator von Lernsituationen versus Unterweiser und Qualifikationsvermittler.

Beispiele didaktisch - methodischer Konzepte aus dem Bereich der betrieblichen Berufsausbildung sollen nun vorgestellt werden. Dabei ruht ein besonderes Augenmerk auf der Förderung von SQ und den dabei erreichten Operationalisierungsebenen. Beginnen möchte ich mit der Modifikation eines herkömmlichen Ausbildungskonzeptes, der 4-Stufen-Methode.

---

<sup>276</sup> Vergl.: Grave, A.J. de : A.a.O. S. 152 ff

<sup>277</sup> Vergl.: Grave, A.J. de: A.a.O. S. 154 ff

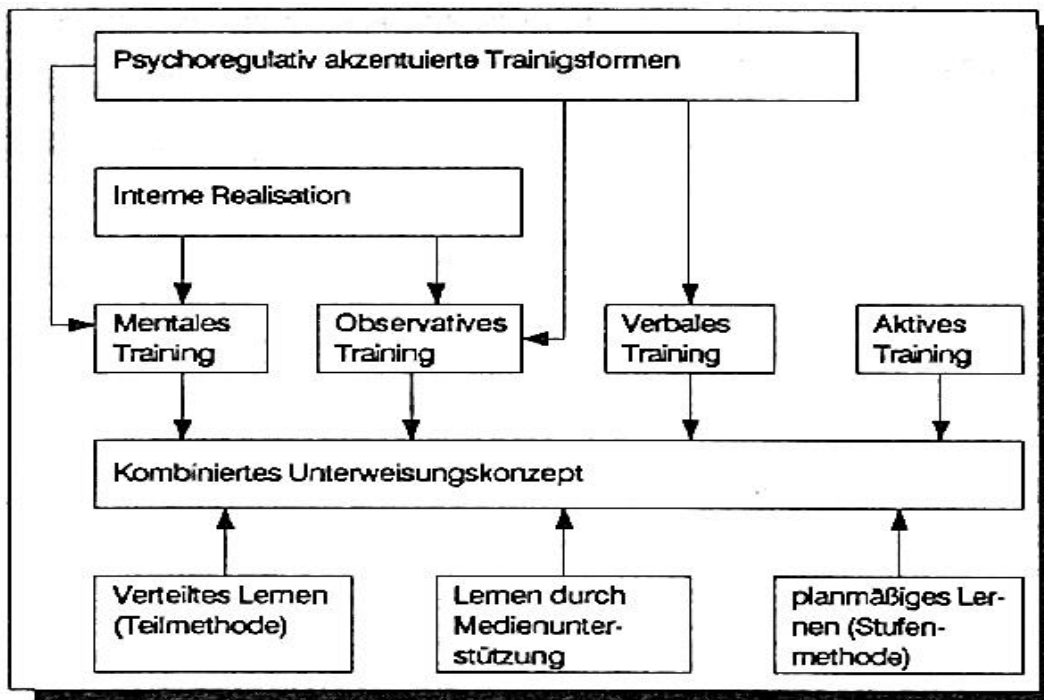
### 4.3.3 Die Weiterentwicklung der 4 - Stufen - Methode

Das ursprüngliche Konzept der 4 - Stufen Methode darf als das weitverbreitetste Konzept der Arbeitsunterweisung am Arbeitsplatz angesehen werden. Es bestand im wesentlichen aus

1. der Vorbereitung des Unterweisungsvorganges und des Auszubildenden,
2. der Vorführung durch den Ausbilder detailliert, erklärend, begründend,
3. dem Nachmachen durch den Auszubildenden mit begleitender Erklärung, evtl. Wiederholung,
4. dem Abschluss und der Übung durch die Auszubildenden, deren Fortschritte kontrollierend und kommentierend. <sup>278</sup>

Die Kritik an dieser Methode fasst de Grave so zusammen, "dass dem eigenständigen Denk- und Vorstellungsprozess zu wenig Beachtung geschenkt wird, diese Unterweisungsform also zu sehr auf ein reaktives Nachmachen angelegt sei und damit die Zieldiskussion, die Planung und die Auswahl von Handlungsalternativen nach dem Modell der vollständigen Handlung vernachlässigt." <sup>279</sup>

In Zusammenarbeit des Fraunhofer Institutes für Arbeitswissenschaft und Organisation und der Automobilindustrie wurde die 4-Stufen-Methode nach arbeitspsychologische Erkenntnissen, besonders nach dem Modell der hierarchisch - sequentiellen Organisation des Handelns erweitert. Das EAU, die Bezeichnung für "Erweiterte Arbeitsunterweisung", akzentuiert die systematische Planung und Organisation der Arbeitsunterweisung und wird in der industriellen Montage als "kombiniertes Unterweisungskonzept" <sup>280</sup> eingesetzt. Hier eine Übersicht über das kombinierte Unterweisungskonzept:



281

**Abbildung 15 Die Weiterentwicklung der Vier-Stufen-Methode: „Das kombinierte Unterweisungskonzept“**

<sup>278</sup> Vergl. Grave, A.J. de : Gestaltung beruflicher Erstausbildung in Unternehmen, Frankfurt 1991 S. 158

<sup>279</sup> Grave, A.J. de : Gestaltung beruflicher Erstausbildung in Unternehmen, Frankfurt 1991 S. 159

<sup>280</sup> Bezeichnenderweise handelt es sich bei der Montage im Automobilwerk nicht um herkömmliche Ausbildungstätigkeiten, sondern vornehmlich um Anlern - Tätigkeiten, welche in kurzer Zeit rationell bei laufenden Bändern erledigt sein müssen. Eine Einordnung unter die vorgenannten "hohen" Zielsetzungen wirft somit viele Fragen auf.

<sup>281</sup> Grave, A.J. de : Gestaltung beruflicher Erstausbildung in Unternehmen, Frankfurt 1991 S. 160

So wird folglich das Kernmodell :

- Mentales Training ( Imaginatives Durchdenken der gesamten Arbeitsaufgabe)
- Observatives Training ( Zuschauen, Abschauen in Realität oder Medien)
- Verbales Training (Über die Tätigkeit reden)
- Aktives Training (Üben von sensumotorischen Fertigkeiten)

ergänzt durch:

- Verteiltes Lernen (Gliederung in Einzelabschnitte differenzierter Schwierigkeiten)
- Medienunterstützung (Videos, Dias, Modelle )
- Planmäßiges Lernen (Optimierung der Zergliederung und Differenzierung des Lernprozesses)

In der Ergänzung kann zunächst keine gezielte Innovation im Sinne des Konzeptes der SQ erkannt werden. Hier wurde Bestehendes unter Berücksichtigung eines längst etablierten Standes der Unterrichtsmethodik geordnet.

Wo und in welchem Umfang SQ operationalisiert und erforscht wurden, wird aus folgender Übersicht deutlich; auf einzelne Vorhaben soll im Anschluss eingegangen werden.

Übersicht 2: Dokumentation verschiedener Versuche einer Bestimmung von Schlüsselqualifikationen

Siemens (1988)	ABB (1987) Asca Brown Boveri	Mannesmann- Röhrenwerke (1986)	Mannesmann- Demag (1988)
1.) Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe 2.) Kommunikation und Kooperation 3.) Anwenden von Lern-techniken und geistigen Arbeitstechniken 4.) Selbständigkeit und Verantwortung 5.) Belastbarkeit	<b>Fachkompetenz</b> - Aneignen von Fertigkeiten und Kenntnissen des jeweiligen Ausbildungsberufs - Fachqualifikation entfalten <b>Methodenkompetenz</b> - Selbständig lernen - Selbständigkeit planen - durchführen - kontrollieren - <b>Sozialkompetenz</b> - In der Gruppe mitarbeiten - Die Persönlichkeit entfalten	1.) Gewinnen von Arbeitsinformationen 2.) Selbständiges Planen von Arbeiten 3.) Selbständige Kontrolle von Arbeiten 4.) Eigenständiges Arbeiten 5.) Zusammenarbeit in Gruppen 6.) Transferieren von vorhandenem Wissen auf neue Arbeitssituationen	<b>Methodenkompetenz</b> - Informationen verarbeiten - Planen und entscheiden - Lernfähigkeit entwickeln <b>Sozialkompetenz</b> - selbständig handeln - kommunizieren - kooperieren <b>Einstellungen/Werthaltungen</b> - verantwortlich - motiviert - belastbar - initiativ - offen

Quelle: Mannesmann-Demag AG, 1988.



## 4.3.4 Die Projektmethode

Ob das Konzept der SQ fruchtbare Impulse entfalten kann, war nicht zuletzt von der Klärung verwendeter Begrifflichkeiten abhängig gemacht worden. Der vorliegende Begriff "Projekt" signalisiert einen solchen Klärungsbedarf. Der von Dewey und Kilpatrick um die Jahrhundertwende ausdifferenzierte Begriff umreißt zunächst im Kern den Leitgedanken der Schüleremanzipation durch selbständiges Arbeiten in Gruppen an einem eigenständig erkannten Problem. Die ursprüngliche didaktische Konzeption orientierte sich an der Befähigung der Heranwachsenden zum planvollen Handeln als typischer Einheit in einer demokratischen Gesellschaft<sup>283</sup>. An diesem Qualitätsmerkmal orientieren sich auch neuere Publikationen zum Thema Projekt in der Schule.<sup>284</sup> Die Verbindung von Schule und außerschulischer Wirklichkeit, die Verbesserung derselben als Perspektive, waren vom ursprünglichen Projektgedanken unabtrennbare inhaltliche, ethische und politische Leitgedanken. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Kategorie der "Wirklichkeitsbewältigung" im geschichtlichen und gedanklichen Hintergrund des so verstandenen Projektes eine bedeutende Füllung erfährt.

Wird der Projektgedanke dagegen auf Methodisches, auf den Problemlösungsprozess eingeeengt, kann letztlich *"jedes Problem, das als eine ernsthafte und selbständig zu lösende Aufgabe angesehen wurde, als Projekt deklariert werden."*<sup>285</sup> Letztgenanntes Verständnis kennzeichnet ein Projektverständnis als Methodenkonzept. Aus pädagogischer Sicht wird die Unterscheidung: Primat des didaktischen - oder Primat des methodischen Projektverständnisses von Bedeutung sein, da daraus Handlungsperspektiven allgemeinbildender Natur entspringen, oder sich im Gegensatz dazu Handlungen betrieblicher, technischer etc. Zweckrationalität unterordnen müssen. Verfolgen wir zur Klärung dessen zunächst, was an ausgewählten betriebspädagogischen Beispielen unter Projekt verstanden wird.

Projekte in der betrieblichen Ausbildung sind allgemein festumrissene Aufgaben gegenständlicher oder nichtgegenständlicher Art, wobei durch die Transferorientierung sicher gestellt werden soll, dass einmal Gelerntes auf veränderte oder neue Situationen angewendet werden kann, oder die Auszubildenden auf frühere Erfahrungen bei neu zu Lernendem zurückgreifen vermögen. Als Beispiel für die Förderung von SQ wird oft in der Literatur auf das Projekt PETRA (Projekt- und Transfer-orientierte Ausbildung) der Siemens - AG<sup>286</sup> verwiesen. Folgende Ziele werden dabei zu einer Bestimmung von SQ festgelegt:

1. Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe
2. Kommunikation und Kooperation
3. Anwenden von Lerntechniken und geistigen Arbeitstechniken
4. Selbständigkeit und Verantwortung
5. Belastbarkeit<sup>287</sup>

Für den Bereich der beruflichen Erstausbildung sind folgende Merkmale herauszuarbeiten:

- Lernen durch praktisches Tun (...)
- Zielorientierung und Planmäßigkeit
- eine festumrissene, aus der Sicht der Auszubildenden komplexe Aufgabenstellung
- Durchführung des Projektes im Team mit anderen
- Selbststeuerung des Lernens durch Leitfragen und Leitweise
- Gezielte Förderung des Transfers.<sup>288</sup>

<sup>283</sup> Vergl. Lenzen, D.: Pädagogische Grundbegriffe, Stuttgart/Reinbeck 1989 Band 2, S. 1274

<sup>284</sup> Vergl. Bastian, J.; Gudjons, H.(Hrsg.): Das Projektbuch, Hamburg 1991; und Duncker, L.; Götz, B.: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Langenau-Ulm 1988

<sup>285</sup> Lenzen, D.: A.a.O. S. 1274

<sup>286</sup> PETRA = Projekt transferorientierte Ausbildung, s. Klein, U.: München 1990

<sup>287</sup> Bunk, G.P.; Kaiser, M.; Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2/91 S. 371

Bis an diese Stelle sind von den Autoren lediglich formale, methodenorientierte Seiten des Projektes angesprochen. Mit Hilfe von SQ möchten Bunk u.a. jedoch offensichtlich darüber hinausgehen. So habe die Projektmethode, wie sie am Beispiel von PETRA bei der Firma Siemens betrieben wird, im Sinne des Konzeptes der SQ folgende Vorteile:

- Einsatz in einer selbstentwicklungsorientierten, schlüsselqualifikationsbezogenen und ökologieorientierten Berufsausbildung möglich, bzw. als deren Präferenzmethode einzuschätzen.
- Multiperspektivische Lernziele werden abgedeckt, insbesondere wird die soziale Kompetenz entwickelt und die Bereitschaft zum permanenten Lernen gestärkt.

Bunk u.a. betonen, dass zur Förderung der SQ im Rahmen der hier angesprochenen Operationalisierungen in der betrieblichen Ausbildung die Sozialformen des Lernens besonders wichtig seien. Dazu zählen sie die selbstgesteuerte Einzelarbeit, die gruppengeplante Einzelarbeit und die Gruppenarbeit.<sup>289</sup>

Ist damit die Dominanz des formalen Projektbegriffes gebrochen worden? Aufklärung dazu erwarten wir von praktischen Beispielen für in der gewerblich - technischen Berufsausbildung durchgeführten Projekte verschiedener Firmen. Sie werden in einer Synopse dargestellt, in der insbesondere Spalte 2 und 3 Hinweise auf den verwendeten Projektbegriff geben können.

---

<sup>288</sup> Vergl.: Grave, A.J. de : A.a.O. S. 162

<sup>289</sup> Bunk, G.P.; Kaiser, M.; Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus - und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2/91 S. 369f.

## Abbildungen 17 a,b Beispiele verschiedener Projekte in Firmen

Unternehmen	Projekte	Modellversuchsvorbaben	Einsatzbereich	Berufe
Ford-Werke AG, Köln	a) 5 Kleinprojekte - Amboß - Abzieher - Paralleltreifer - Maschinenschraubstock - Kolbenpumpe b) Handlocher	Selbststeuerung von Lernprozessen in der Ausbildungspraxis	a) Grundausbildung Fachausbildung I b) (2. Ausbildungsjahr; in der Lehrwerkstatt)	Werkzeugmacher
MAN, Augsburg	Je nach Ausbildungsberuf ver- schiedene auftragsbezogene Pro- jektarbeiten, z.B.: - Zahnradpumpe - Getriebe - Bohrvorrichtung - Blechkasten - Schalthebel u.a.	Verbesserung des Übergangs von einem Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form in die Fach- schulbildung	Fachbildung	- Maschinenschlosser - Werkzeugmacher - Dreher - Universalfräser - Fräser - Hochdruckrohr- schlosser - Bohrer - Blechschlosser - Schmelzschweißer - Schmied
Deutsche Bundes- bahn Ausbese- rungswerke, Han- nover und Kassel	a) Diesellok mit Waggon b) Hobbydrehmaschine	Förderung von Selbstständigkeit in der Berufsausbildung	a) 1. Ausbildungsjahr b) 2. Ausbildungsjahr	Maschinenschlosser
Bergbau AG-Lippe, Recklinghausen	Motorsegler (Kielyacht mit 12 Kojen)	Verbesserung der Motivation von Auszubildenden durch Einsatz unterschiedlicher Methoden	Berufsübergreifendes Gemein- schaftsprojekt; jeder Auszubil- dende ca. 2 Monate tätig	- Bergmechaniker - Berg- und Maschi- - nenmann - Betriebsschlosser - Elektroanlagenins- - tallateur - Elektroanlagen- - elektriker
J.M. Voith GmbH, Heidenheim	Kleinprojekte wie: - Frähsattelbreiter - Nagelkasten - Blumenampel - Spielzeug - Blockhausbau	Entwicklung schöpferischer Fähig- keiten in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung	Berufsvorbereitungsjahr in einer Betriebswerkstatt	keine Vorbereitung auf ein spezielles Berufsfeld oder auf einen bestimmten Beruf

Unternehmen	Projekte	Modellversuchsvorhaben	Einsatzbereich	Berufe
Daimler Benz AG Werk Gaggenau	a) Dampfmaschine b) je nach Ausbildungsberuf: - Maschinenschraubstock - Drechselmaschine - Blechfigur (Roboter) c) konkrete Arbeitseinheiten im Betrieb werden zu Projekten gemacht, z.B. Projekt: "Spannabhebende Maschinen"	a) Projektorientierte Ausbildung in der Grundbildung b) Projektorientierte Fachbildung im Berufsbild Metall	a) Grundausbildung b) allgemeine Fachbildung (2. Ausbildungsjahr) c) Spezielle Fachbildung (3. Ausbildungsjahr)	Maschinenschlosser
Daimler-Benz AG Werk Mannheim	a) LKW-Modell b) Bohrstände	Übergang von der beruflichen Grundbildung in die Fachbildung	a) kooperatives BGJ b) Fachstufe (2. Ausbildungsjahr)	Maschinenschlosser
Stahlwerke Peine-Salzgitter AG, Salzgitter	Hobbymaschine	Entwicklung eines lernzielorientierten Diagnose- und Stützsystems	Fachstufe (2. und 3. Ausbildungsjahr)	Betriebschlosser
Zahnradfabrik Friedrichshafen AG	a) Dampfmaschine b) je nach Berufsgruppe: - Schwenkblegmaschine - Abreiß- und Graviermaschine - Feilböcke - Erzeugnisse zum Verkauf in der Juniorfirma, wie Schraubstock, Kerzenstände, Grillbesteck u.a.	a) Projektorientierte Berufsbildung im Berufsfeld Metalltechnik b) Übergang von der Grund- zur Fachstufe auf der Basis projektorientierter Ausbildung	a) kooperatives BGJ b) Fachstufe (2. und 3. Ausbildungsjahr)	Maschinenschlosser (feinschlosserische und Werkzeugmaschinenberufe)

De Grave fasst die Vorteile der Projektmethode zusammen:

- Die Trennung von Planung und Ausführung der Arbeit wird aufgehoben
- Interaktion, Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit werden gefördert
- der Wegfall von Frontalunterricht, weniger Motivationsverlust und Nivellierung von Leistungen
- Individualisierung von Unterricht, verschiedene Wege zum Ausbildungsziel
- die Selbststeuerung steigert die Motivation
- eine Selbstbewertung anhand von Kontrollkriterien wird möglich
- das Projekt ist sinnlich erfahrbar
- Gute Eignung der Methode zur Kombination mit anderen Ausbildungsmethoden, z.B. der Leittextmethode.<sup>291</sup>

Die Frage, ob in diesen Vorteilen die Dominanz formalen Projektverständnisses aufgehoben sei, muss eindeutig mit **"nein"** beantwortet werden. Deutlich wird dies, wenn wir diesen Strukturmerkmalen einmal Projekt - Zielsetzungen gegenüberstellen, wie sie in den hessischen Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe enthalten sind:

*"Der Schüler soll durch den Projektunterricht:*

*Seinen Neigungen und Interessen entsprechend Themen bestimmen und sich Aufgaben selbst stellen;*

*sich aus eigenem Antrieb - seinen Fähigkeiten gemäß - Ziele setzen;*

*lernen, zielstrebig mitgestaltend oder verändernd initiativ zu werden;*

*Wege zum Erreichen der Ziele ermitteln und die notwendigen Arbeiten selbst ausführen;*

*seine Fähigkeiten entfalten und erproben und dabei sowohl Erfolgserlebnisse als auch die Grenzen seines Leistungsvermögens kennenlernen;*

*die Notwendigkeit arbeitsteiliger Tätigkeiten erkennen und erfahren, dass zur Lösung bestimmter Aufgaben kooperatives Handeln notwendig ist, und dabei lernen, eigene Fähigkeiten innerhalb der Gruppe einzuschätzen und einzusetzen;*

*seine Anliegen artikulieren und vertreten lernen und sich in sachlicher Diskussion üben;*

*bei auftretenden Spannungen und Konflikten selber Wege zu ihrer Lösung finden;*

*selbständig Informationen einholen, sammeln, auswerten und sie kritisch beurteilen und einsetzen;*

*die eigenen Arbeitsergebnisse anderen zugänglich und verständlich zu machen;*

*das eigene und das gemeinsame Tun am Arbeitsergebnis reflektieren."*<sup>292</sup>

Die gegenübergestellten Projekt -Verständnisse scheinen sich in allen bedeutenden Kriterien zu unterscheiden. Dazu an dieser Stelle nur kurz zu 6 unterscheidenden Kriterien

**Produktorientierung:** Gestellte Aufgaben versus freigewählte Aufgaben;

**Handlungsorientierung:** Stark auf das Ausbildungsziel eingegrenzte Handlungsfelder versus einer möglichst freien und breiten Palette motivationsfördernder Handlungs- und Entscheidungsfelder;

**Interdisziplinarität:** Auf betriebliche Fachabteilungen eingegrenzte versus offene Kooperation über die Grenzen des Lernplatzes hinaus, z.B. Eltern, Verbände, Parteien etc.;

**Schülerorientierung:** Bedürfnisse der Produktion stehen im Vordergrund - versus Bedürfnisse der Schüler wirken vordergründig und nicht nur motivationsfördernd in den Prozess hinein;

**Situations- und Gesellschaftsbezug:** Es dominiert der Bezug zur Produktion - versus ein kontextbezogenes, ökologisches Verständnis, welches Situation und Gesellschaft verbindet, z.B. sorgfältiger Umgang mit der Produktivkraft Arbeit, mit Rohstoffen, mit der angrenzenden Umwelt etc.

<sup>291</sup> Vergl. Grave, A.J. de: A.a.O. S. 167

<sup>292</sup> Lenzen, D.: A.a.O. S. 1275

**Gemeinsame Organisation von Lernprozessen:** Stufenweises Einführen in die Planung und Mitgestaltung - versus unflexible Vorgaben zur Erreichung des Produktes Blechkasten, Schalthebel etc.

Nach Auswertung der dargestellten unterscheidenden Kriterien kann in den erwähnten Beispielen betrieblicher Projekte von einem **Primat der Methodik** ausgegangen werden. Aus langjährigen Erfahrungen mit Unterrichtsprojekten im Primar- und Sekundarschulbereich muss ich allerdings auch feststellen, dass sich das in den Schulen meines Erfahrungsbereiches zutage kommende Projektverständnis in der Restriktion auf Methodenaspekte von den Beispielen aus den Betrieben in keiner Weise unterscheidet.

#### 4.3.5 Die Leittextmethode

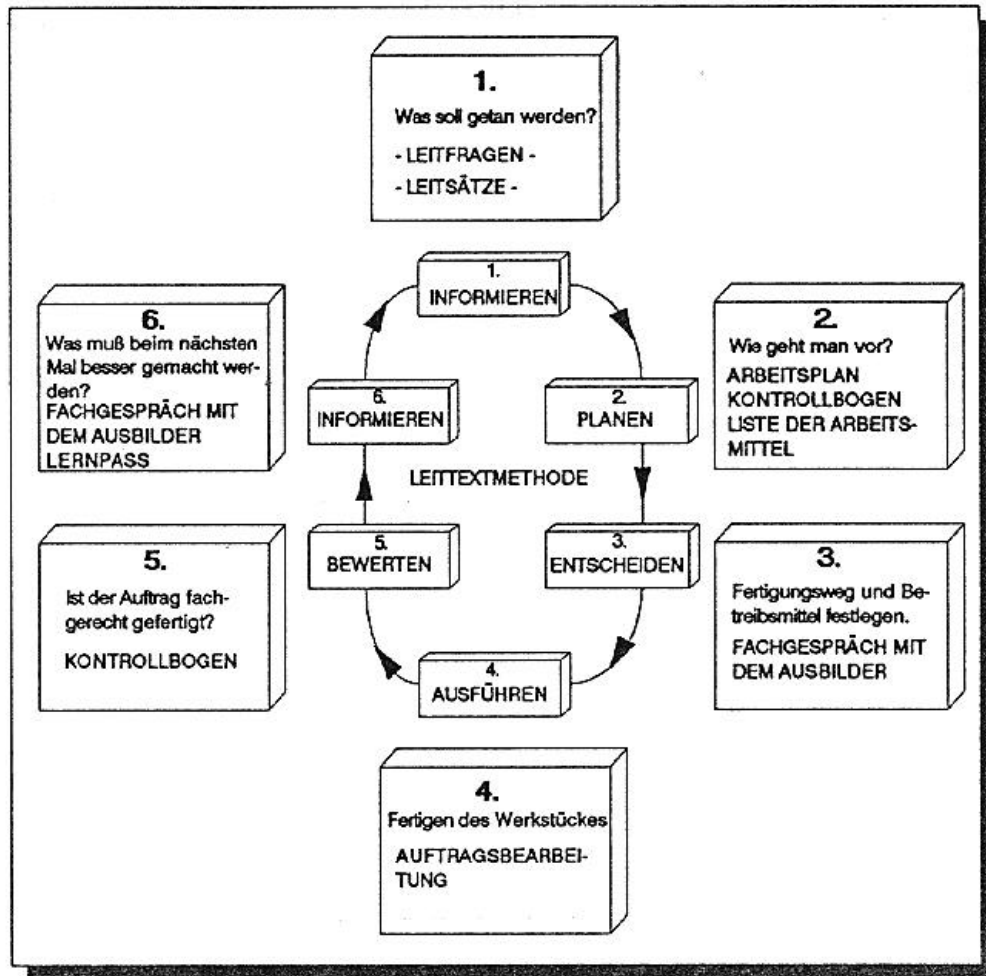
Die Leittextmethode beinhaltet u.a. ein Lernen mit Leitfragen, Kenntnis-Checklisten und Kontrollbögen. Dieses Instrumentarium soll den Auszubildenden anleiten, möglichst viel selbständig zu lernen und dabei alle erreichbaren Hilfsmittel zu benutzen. Das von der HOESCH - Stahl AG im Modellversuch entworfene Konzept, strukturiert den Handlungsablauf in 6 Stufen: <sup>293</sup>

- 1) **Informieren:** Den Produkt - Endzustand kennenlernen, Werkstoffe und Normen identifizieren.
- 2) **Planen:** Gedankliche Vorwegnahme der konkreten Arbeitsausführung in allen Einzelheiten, der Organisation, Werkzeuge, Hilfsmittel etc.
- 3) **Entscheiden:** Planungsvorschläge abwägen und entscheiden.
- 4) **Ausführen:** Weitgehend selbständige Ausführung, evtl. auch im Team.
- 5) **Kontrollieren:** Selbstkontrolle der Normen mit Kontrollbogen, zusätzlich Ausbilderevaluation.
- 6) **Bewerten:** Gegenüberstellung von Auftragsunterlagen, Produkt und Kontrollergebnissen. Ermittlung von Qualifikationsdefiziten. Planung von Maßnahmen, um diese Defizite gezielt abzubauen.

Die Tätigkeit des Ausbilders beschränkt sich bei der Durchführung weitgehend auf Moderatorentätigkeit. Ausbilder werden zu Prozessberatern. Die angestrebte Zirkelhaftigkeit des Prozesses wird in der Abb. 18 deutlich:

---

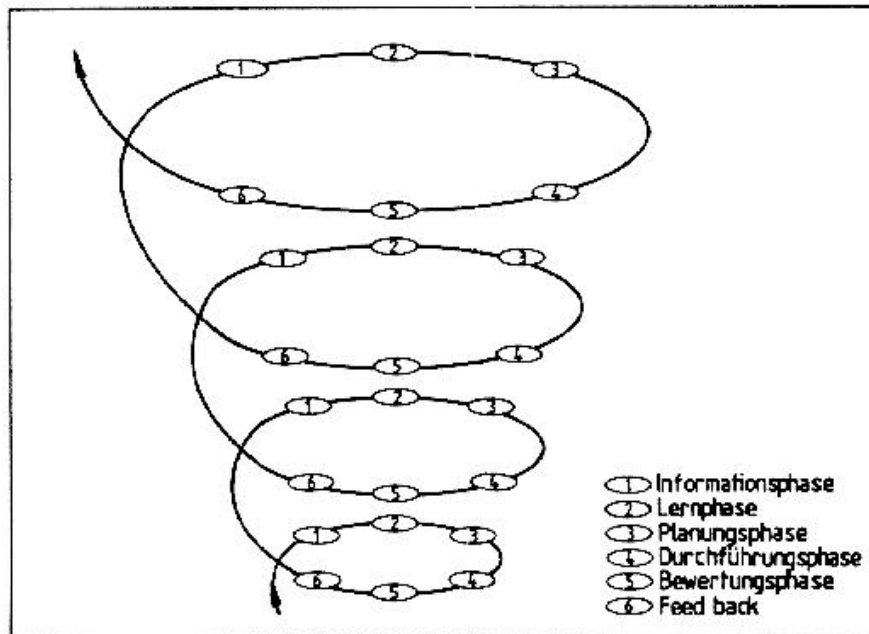
<sup>293</sup> HOESCH - Stahl AG (Hrsg.): Selbstlernsystem mit Hilfe des auftragsbezogenen Leittextes (Leittextmethode) , Dortmund 1986



294

**Abbildung 18 Der Handlungszyklus der Leittextmethode**

Nach übereinstimmender Einschätzung verschiedener Quellen hat die Leittext- bzw. Leitfragenmethode in der Unternehmenspraxis große Flexibilität bewiesen. Hervorgehoben wird der hohe Transfergehalt, die Verknüpfung von neuen Erkenntnissen mit vorhandenem Wissen und das Training der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit. Das macht die Methode auch für den betrieblichen Fortbildungsbereich empfehlenswert. Das hohe Maß an Operationalisierung der Leittextmethode erläutert Dieter Wilsdorf am Beispiel des Lernprojektes "Multispan" aus der berufsfeldbreiten Grundbildung Metall der Volkswagen AG. Kompetenzerwerb und Kompetenzerweiterung erfolgen dabei durch systematisches Anwenden der 6 Phasen im Lern- und Arbeitsprozess in einem spiralförmigen und nicht abschließbaren Muster, wie die nächste Abbildung darstellen soll.



295

**Abbildung 19 Die Handlungsspirale der Leittextmethode**

"Die 6 beschriebenen Phasen des Leittextes beziehen sich jeweils auf Teilmengen des gesamten Lernprojektes 'Multispan' und können als ein sich immer wiederholender Kreislauf verstanden werden, der sich auf eine immer höhere qualitative Ebene schraubt." <sup>296</sup> Eine solche Zirkelhaftigkeit ist jedoch nach übereinstimmender Meinung nur durch ein kompetentes Handeln der für die Ausbildung verantwortlichen Mitarbeiter zu erreichen. Diese Einsicht hat in der VW AG zum Entschluss geführt, "das Qualifizierungskonzept für Auszubildende durch ein Qualifizierungskonzept für Ausbilder zu ergänzen und beide Konzepte miteinander zu verbinden."<sup>297</sup> Ebenfalls mit einer Neuorientierung der Ausbilderrolle beschäftigt sich das Projekt IFAS.

#### 4.3.6 Die integrierte Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen (IFAS) <sup>298</sup>

Das Hauptmerkmal dieses Projektes war die Neudefinierung der Ausbilderrolle, welche konsequenterweise auch in eine Neudefinierung der Rolle der Auszubildenden mündete. Während die Ausbilder sich auf eine Rolle der Steuerung, Beratung und Beobachtung hin entwickeln, sollen die Auszubildenden zunehmend selbständig lernen und arbeiten. Folgende Versuche zu einer Bestimmung von SQ wurden vorgenommen:

<sup>295</sup> Wilsdorf, D.: Schlüsselqualifikationen. München 1991 S. 150

<sup>296</sup> Wilsdorf, D.: A.a.O. S. 150

<sup>297</sup> Wilsdorf, D.: A.a.O. S. 150f.

<sup>298</sup> ASEA Brown Boveri (Hrsg.): Mannheim 1988



**"Fachkompetenz"**

- Aneignen von Fertigkeiten und Kenntnissen des jeweiligen Ausbildungsberufs
- Fachqualifikation entfalten

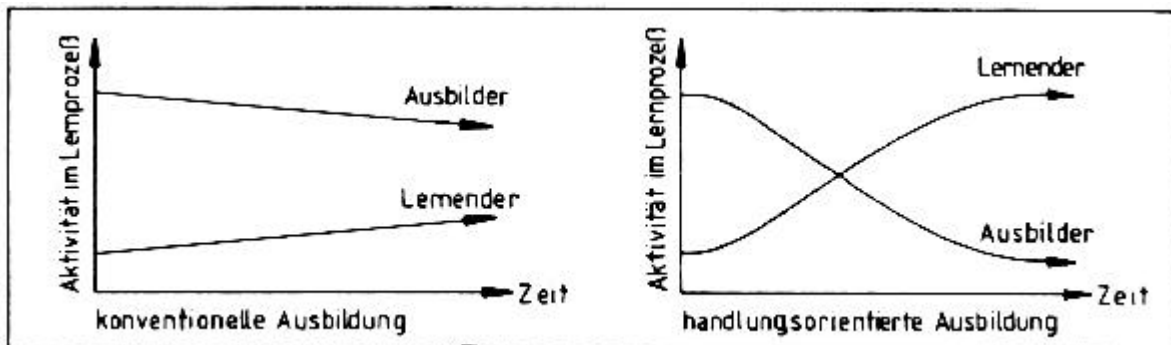
**Methodenkompetenz**

- selbständig lernen
- selbständig planen - durchführen - kontrollieren

**Sozialkompetenz**

- in der Gruppe mitarbeiten
- die Persönlichkeit entfalten" <sup>299</sup>

Wie das Verhältnis "lernender Ausbilder - lernender Mitarbeiter" sich dabei im Unterschied zu hergebrachten Modellen entwickelt, verdeutlicht folgende Darstellung:



300

**Abbildung 20 Das Verhältnis lernender Ausbilder - lernender Mitarbeiter**

#### 4.3.7 Die Lernstatt

Diese Methode wurde zu Beginn der 70er Jahre aus einem Versuch der Bayerischen Motorenwerke AG entwickelt, der ursprünglich darauf gerichtet war, die kulturelle Integration und das Sprachtraining ausländischer Mitarbeiter zu fördern. <sup>301</sup> Lernstatt setzt beim Lernaspekt für das Individuum an und ist, gegenüber dem ergebnisorientierten Qualitätszirkel, stark prozessorientiert.

<sup>299</sup> Bunk, G.P.; Kaiser, M.; Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2/91 S. 371

<sup>300</sup> Wilsdorf, D. A.a.O. S. 53

<sup>301</sup> Vergl.: Grave, A.J. de : A.a.O. S. 171

	Lernstatt	Qualitätszirkel
Zeitbezug	zeitlich begrenzt	dauerhaft
Zielhierarchie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernaspekt</li> <li>- kulturelle Anpassung und Identifikation</li> <li>- Verbesserungsvorschläge</li> <li>- Motivation durch Erfolg</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Qualitäts-)Verbesserungen</li> <li>- Motivation durch Erfolge</li> <li>- Identifikation</li> <li>- Lernzugewinn</li> </ul>
Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Neugier" auf Lernstatt und hieraus Engagement</li> <li>- Bereitschaft zum Arbeiten in Gruppen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hohes Engagement der Mitarbeiter bereits vorhanden</li> <li>- Problembewußtsein</li> </ul>
Gruppenzusammensetzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gleiche oder bewußt differenziert zusammengesetzte Erfahrungswelt (Arbeitserfahrung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gleicher Aufgabenzusammenhang (Arbeitsaufgabe)</li> </ul>
Koordination	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Als "Ausbildungsprogramm" prozeßorientiert. Prozeßkoordination nötig (-Supervision);</li> <li>- Ergebniskoordination als "Begleitergebnis"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ergebniskoordination als Schwerpunkt</li> <li>- Prozeßkoordination (-Supervision) zur Begleitung erforderlich</li> </ul>
Beziehungsverhältnis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernstatt-Aktivitäten können zu QZ-Ergebnissen führen; Weiterführung als QZ kann sinnvoll sein.</li> <li>- Die Erwartung von QZ-Ergebnissen (Ergebnisorientierung) kann Lernstatt-Gruppen unter Druck setzen und so Lernstatt-Ziele in Frage stellen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Voraussetzungen für QZ-Arbeit kann durch Lernstatt geschaffen werden.</li> <li>- QZ als ergebnisorientiertes Instrument umfaßt nicht die "Prozeßorientierung" der Lernstatt.</li> </ul>
Ergebnisbewertung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kurzfristige Ergebnisbewertung schwierig; der Anspruch auf kurzfristige Erfolge kann Lernstatt-Arbeit (aufgrund ihrer Prozeßorientierung) behindern.</li> <li>- Mittelfristig sind mittelbare Ergebnisse beobachtbar; Zurechnung zu Lernstatt-Aktivitäten aber schwierig.</li> <li>- konkrete Lernstatt-Vorschläge sind ähnlich wie bei QZ zu bewerten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ergebnisse kurzfristig leicht meßbar, hohe Wahrscheinlichkeit von Anfangserfolgen</li> <li>- Mittelfristige Probleme durch Anpacken komplexer und andere Bereiche tangierender Probleme</li> </ul>

302

### **Abbildung 21 Lernstatt und Qualitätszirkel : Prozessorientierung**

In der Berufsausbildung kann die Lernstatt folgende Elemente beinhalten:

- 1) Eine Lernstattgruppe mit 8 - 10 Auszubildenden verschiedener Fachabteilungen
- 2) Moderatoren, die als Ausbildungsmeister die Gruppe bei der Themenbearbeitung fachlich unterstützen .
- 3) Lernstattpromotoren, die sich um die Ausbildung dieser Moderatoren bemühen, Hilfestellungen geben und Experten vermitteln.
- 4) Eine Moderatorenrunde zum Erfahrungsaustausch der Ausbildungsmeister.
- 5) Externe Experten, welche als Fachleute bei der Problemlösung behilflich sind.

Die Methode zielt besonders darauf ab, dass Mitarbeiter ihr Wissen um betriebliche Zusammenhänge erweitern und Eigeninitiative an den Tag legen. Gegenüber dem zuvor in den 60er Jahren begonnenen Konzept der Qualitätszirkel ergeben sich Unterschiede, die auflistbar sind, aber vor dem Hintergrund eines ähnlichen Qualifikationsverständnisses hinter individuelle betriebliche Erfordernisse zurücktreten. Da bei dem Konzept der Lernstatt in der Zielhierarchie Lernen im Vordergrund steht, wird es gerade in der Berufsausbildung herangezogen um auf Gruppentreffen von Auszubildenden

- *ihr Grundwissen um betriebliche Zusammenhänge zu vertiefen,*
- *Erfahrungen aus ihrer Tätigkeit auszutauschen,*
- *Verständnis für ihre Arbeit und deren Bedeutung zu gewinnen,*
- *Kommunikation und Kooperation untereinander zu fördern,*
- *Eigeninitiative zu wecken.* " 303

Die zu bearbeitenden Themenbereiche sollen partizipativ zwischen Ausbildungsverantwortlichen und Auszubildenden festgelegt werden. Nach de Grave entspricht das Lernstattkonzept der Forderung, *"bereits in der Berufsausbildung innovative und kooperativ Mitarbeiter zu qualifizieren, die fachlich kompetent sind, ihre Mitwirkungsmöglichkeiten kennen und nutzen und sich zu einer Persönlichkeit zu entwickeln."* 304

Wie dies in dem Projekt der Produktion für den realen Markt erreicht werden soll, verdeutlicht das nächste Beispiel.

#### 4.3.8 Juniorfirmen

Gleichfalls zu den an SQ orientierten neueren Konzepten zählt das Konzept der Juniorfirmen 305 In Juniorfirmen versuchen Auszubildende einer Firma im Zusammenspiel der gewerblich - technischen und kaufmännischen Abteilungen von der Planung über die Herstellung, den Verkauf, die Werbung und die Abrechnung eines selbstgewählten Produktes zu organisieren; das geschieht auf realer Basis, geht also über Projekt, Rollenspiel, Fallstudie etc. weit hinaus, denn das geplante, kalkulierte und gefertigte Produkt wird für den Markt gefertigt, auf dem es bestehen muss. 306

Am Beispiel eines Projektes der Mannesmann - Röhrenwerke sollten in einem diesbezüglichen Ausbildungszusammenhang folgende SQ gefördert werden.

1. *Gewinnen von Arbeitsinformationen*
2. *Selbständiges Planen von Arbeiten*
3. *Selbständige Kontrolle von Arbeiten*
4. *Eigenständiges Arbeiten*
5. *Zusammenarbeit in Gruppen*
6. *Transferieren von vorhandenem Wissen auf neue Arbeitssituationen"* 307

Die Mannesmann -DEMAG 308 führte dieses Konzept fort und überprüfte es unter Berücksichtigung neuerer Erkenntnisse der Volkswagen AG auf

---

303 Grave, A.J. de : A.a.O. S. 174

304 Grave, A.J. de : A.a.O. S. 175

305 Vergl. Sommer, K.H.: Handlungslernen in der Berufsbildung. Juniorfirmen in der Diskussion. Esslingen 1985 und Fix, W.: Juniorfirmen. Ein innovatives Konzept zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989

306 Diese Art von Firmen wird in der Berufsausbildung in Cuba seit vielen Jahren staatlicherseits gefördert und erfreut sich bei den streng ausgewählten Teilnehmern großer Beliebtheit.

307 Bunk, G.P.; Kaiser, M.; Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus - und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2/91 S. 371

**"Methodenkompetenz**

- Informationen verarbeiten
- Planen und entscheiden
- Lernfähigkeit entwickeln

**Sozialkompetenz**

- Selbständig arbeiten
- kommunizieren
- kooperieren

**Einstellungen/Werthaltungen**

- verantwortlich
- motiviert
- belastbar
- initiativ
- offen"

309

Die aufgelisteten Beurteilungsraster des Konzeptes der Juniorfirmen sind in erster Linie formal ausgerichtet. Sie beziehen jedoch im Unterschied zu anderen Konzepten den affektiven Bereich mit ein, wenngleich dieser ebenfalls stark formalisiert wird. So ungeheure Komplexe wie Motivation lassen sich jedoch kaum fruchtbar formalisieren, skalieren, messen etc. Hier scheint sich ein bedeutender Vorbehalt in der Wende zu den mehr kontextgebundenen und weniger individualistisch ausgerichteten Konzepten der Betriebspädagogik anzubahnen: Die zur Korrektur oder Entwicklung von Motivation nötigen Maßnahmen weisen über den betrieblichen Rahmen weit hinaus. In sozialisationstheoretischer Hinsicht sind Qualität und Ausprägung affektiver Kompetenzen ohne Eingedenk der sie entwickelnder Instanzen und Institutionen - von der Familie über die Lernumwelt, den Kindergarten und die Schule - nicht langfristig wirksam zu beeinflussen. Wenn aber die affektiven Kompetenzen im Extremfalle nicht wirklich Gegenstand pädagogischer Maßnahmen im Betrieb sein können, welche Funktion hat dann noch ihre Berücksichtigung? Werden sie im Betrieb u.U. zu einem sozial vermittelten Auslesekriterium umfunktioniert? <sup>310</sup>

Die ausgewählten Methodenbeispiele Leittexte, IFAS, Lernstatt und Juniorfirmen zeigen beispielhaft didaktische Neuerungen, die zur Füllung der didaktischen Kategorie "Wirklichkeitsbewältigung" fruchtbar gemacht werden können:

- a) Lehrer und Ausbilder treten zunehmend aus dem Zentrum von Aufgabenstellung und Problemlösung. Sie begreifen sich und das System selbst als lernbedürftig.
- b) Das Lernen vollzieht sich nicht in der Auseinandersetzung an "Übungsstoffen", sondern an Problemstellungen der laufenden Produktion.
- c) Selbständigkeit als Lernziel wird an alltäglichen Problemstellungen aus dem Betriebsleben angestrebt und vollzogen.
- d) Problemlösung als Lernziel verbindet und integriert die oft getrennt existierenden Phasen der Information, der Planung, des Entscheidens, des Ausführens, Kontrollierens und Bewertens.
- e) Motivation wird formal und material einbezogen als Erfolg in der Problemlösung. Indem Motivation an das befriedigende Lösen von Problemen gebunden wird, deren es im Betrieb bekanntlich nie ermangelt, wird sie aufgewertet. Wenn sich der Mitarbeiter/Auszubildende in befriedigend gelösten Problemen wiedererkennt, erfährt er Selbstbewusstsein und Identität.

Diese didaktischen Aspekte haben jedoch in den oben zusammenfassenden Formulierungen wieder einen "formalen" Schwerpunkt. Als inhaltliche Seite haben sie nicht viel mehr als sich selbst zum

---

<sup>308</sup> MANNESMANN-DEMAG : Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung. Duisburg 1988

<sup>309</sup> Bunk, G.P.; Kaiser, M.; Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus - und Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2/91 S. 371

<sup>310</sup> Zwei meiner ehemalige Kollegen, die infolge der Lehrerarbeitslosigkeit als Pharmaberater bei einem Arzneimittelkonzern in Ausbildung waren, wurden entlassen. Die Begründung zielte in den affektiven Bereich: *"Mangelnde Identifikation mit den Produkten der Firma "*

Gegenstand. Unter dieser Voraussetzung muss die inhaltliche Füllung der Kategorie "Wirklichkeitsbewältigung" unbefriedigend bleiben.

### **5 Zwischenbilanz:**

Die Rekonstruktion und Kritik des Konzeptes  
der Schlüsselqualifikationen eröffnet Inhalte der didaktischen  
Kategorie "Wirklichkeitsbewältigung"

Die Rekonstruktion des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen brachte nach diesem Durchgang eine Reihe von Einsichten, die sich wiederum gliedern lassen in Aspekte thematisch - inhaltlicher-, systematischer-, und bildungspolitischer Natur. Zu diesem Zwecke hat das Kapitel die Rekonstruktion und Analyse ausgewählter Beiträge zum Thema SQ in drei Schritten vorgenommen:

1. Ausgewählte Aspekte der Genese des Konzeptes der SQ . Vor dem Hintergrund einer längeren Strecke der Diskussion um die Einrichtung einer zweckmäßigen Elementarbildung, über Aspekte der Nützlichkeit der Bildung, der Abwehr der Stofffülle durch exemplarische Inhalte, wurden verschiedene Wurzeln des Konzeptes der SQ freigelegt. Als besonderen historischen und thematischen Zusammenhang waren Ausschnitte aus der Qualifikationsforschung nach dem 2. Weltkrieg in Deutschland zu berücksichtigen. So wurden zur Klärung bildungsökonomischer Muster aus der Vielzahl der entwickelten bildungsökonomischen Modelle und Ansätze beispielhaft drei ausgewählt, die eine gewisse Bandbreite an Prämissen, Zielen und Methoden ausdrücken, welche für das Konzept der SQ im Entstehungszusammenhang von Bedeutung sind, a) das Beispiel eines Nachfrage-Ansatzes, b) das Beispiel eines Angebots-Ansatzes und c) das Beispiel eines Flexibilitätsansatzes.

2) Die Beispiele konnten als Voraussetzung der Arbeit des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg bezüglich Flexibilität und Mobilität identifiziert und befragt werden. Offene Fragen im Konzept selbst sowie die notwendigerweise angetroffene Spannung zu Allgemeinbildungskonzepten bedingten den zweiten Schritt: Berücksichtigung und Systematisierung kritischer Einwände gegen das Konzept. So wurden verschiedene Kontrapunkte immanenter und grundsätzlicher Art zusammengefasst, wobei auf einen aktuellen Stand der kritischen Diskussion Bezug genommen und andererseits diesem Stand neue Aspekte hinzugefügt wurden.

3) Die seit Beginn der 70er Jahre andauernde Diskussion um SQ und die Notwendigkeit, die Weiterentwicklung des ursprünglichen Konzeptes von Dieter Mertens zu verfolgen, bedingten den dritten Arbeitsschritt des 3. Kapitels: Operationalisierungen und Weiterentwicklungen des Konzeptes der SQ ließen sich an begrifflichen Weiterentwicklungen und an Beispielen aus der Berufs - und Betriebspädagogik verdeutlichen. Als hervorragendes Interesse konnte das am "Menschen als Schlüssel zum wirtschaftlichen Erfolg" freigelegt werden. Als vorrangiges Qualifizierungsinteresse der Unternehmen für ihre Mitarbeiter wird "Persönlichkeitsbildung" ausgewiesen. Die ausgewählten Operationalisierungsbeispiele unterstrichen die Bedeutung von Konzepten zur Förderung von SQ in der betrieblichen Ausbildung und gaben Hinweise auf Kompetenz- und Persönlichkeitsmodelle, d.h. angestrebte Operationalisierungsebenen.

Über alle neuen Konzepte schwebt der Anspruch, dass sie der Förderung der SQ dienen. Trotzdem gehen sie über den vom Konzept der SQ gezogenen individualistischen Horizont weit hinaus. Der Schwerpunkt der "Persönlichkeitsentwicklung" erfordert offensichtlich weitaus mehr an Berücksichtigung von Zusammenhängen, als das Konzept der SQ zu leisten in der Lage ist. Mit dem Begriff der Persönlichkeit ist deshalb wieder stark auf die Diskussion um die allgemeine Bildung zurückverwiesen. Die Vollständigkeit der Handlungen rückt in das Zentrum der betrieblichen Ausbildung. Einzelne Begriffe, wie z.B. der des Projektes, sind jedoch erst vor ihrem konkreten betrieblichen Anwendungszusammenhang zu verstehen, der sich von der ursprünglichen Projektidee, der Befähigung der Heranwachsenden zum planvollen Handeln als typischer Einheit in einer

demokratischen Gesellschaft <sup>311</sup>, stark in Richtung eines auf Nützlichkeit eingeschränkten Methodenkonzeptes verändert hat. An diesem Beispiel wird die Dialektik von Konkretion und Inanspruchnahme für partikulare Interessen besonders deutlich.

Das ursprüngliche Konzept der SQ hat mit seiner Genese, seinen Paradigmen und Konnotationen seinen systematischen Ort in der Ökonomie. Aus grundsätzlichen Überlegungen kann sich die Auseinandersetzung darüber nicht auf diesen Ort beschränken. In das Spannungsverhältnis ökonomischer und pädagogischer Paradigmen bringt die Pädagogik schon jetzt fruchtbare Impulse ein. In der didaktischen Kategorie der "Wirklichkeitsbewältigung" kann eine mögliche Brücke zwischen ökonomischem, ökologischen und pädagogischem Handeln geschlagen werden.

Wünsche nach einem Brückenschlag von Ökonomie und Pädagogik bestehen ernsthaft. Das Basler Institut PROGNOSE bezifferte (1992) die ökologischen Folgekosten unserer Wirtschaftsweise auf jährlich ca. 600 MRD DM. <sup>312</sup> Diese Summe überstieg den Bundeshaushalt von 1993 (ca. 450 MRD) beträchtlich und wird in den anfallenden "Reparaturkosten" gleichermaßen auf Ökonomie und Bevölkerung zurück fallen. Wirklichkeitsbewältigung als integrierender systematischer Ort bietet sich hier an, konkrete Verantwortlichkeiten zu benennen, für die es soziale, politische, ökologische, fachliche und überfachliche Kompetenzen zu bilden und auszubilden gilt. Dabei kann didaktische Theorie als Orientierungshilfe, als regulative Idee Hilfestellung in der Ausformulierung konkreter Curricula leisten. Mehr aber auch nicht! Der gesellschaftliche Grundkonsens und die politischen Weichenstellungen sind dafür Voraussetzung. Mehrere Grundbereiche werden vorgeschlagen:

1. Die Vermittlung der Fähigkeit zur Beherrschung von Arbeitsgrundformen
2. Die Vermittlung von Umstellungsfähigkeit und Umstellungsbereitschaft
3. Die Vermittlung eines allgemeinen beruflich - betrieblichen Orientierungswissens und eines beruflich - betrieblichen Urteilsvermögens
4. Die Vermittlung von Organisationsverständnis und Organisationsfähigkeit
5. Der Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität, wie sie von Prozessen wie der Beschleunigung der Mikroelektronik ausgeht
6. Die neue Arbeitskompetenz, keine bloßen und großen Entwürfe, sondern praktisches alternatives Denken, konkrete Utopie an bestehenden Tätigkeiten
7. Die ökologische Kompetenz, d.h. der pflegliche Umgang mit unserer äußeren und inneren Natur
8. Die geschichtliche Kompetenz, d.h. die Herstellung von historischem Bewusstsein, um dem Verlust der Vergangenheit entgegenzuwirken, um Aufnahme und Verlängerung von Traditionen in die Zukunft. <sup>313</sup>

Mit dem Einbringen alternativer Aspekte über den Horizont des bildungsökonomischen Paradigmas erwachsen neue Verantwortlichkeiten zur "Wirklichkeitsbewältigung":

- a) Der Bereich der Technikfolgenwirkungen: Dieser muss mit dem qualitativen Umgang mit der Technik verbunden werden.
- b) Die Negativfolgen der Flexibilität, in der Arbeitslosigkeit, d.h. der Ausgeschlossenheit oder auch Freisetzung aus dem Arbeitsleben stellt sich eine neue Bildungsaufgabe. Der Umgang mit der 'gebrochenen Identität' stellt besonders die Schule vor bisher wenig beachtete Aufgaben. <sup>314</sup>
- c) auf den Bereich der Umweltkompetenz, welcher über die Gefühlsebene hinaus entwickelt werden muss
- d) auf die Kompetenz der Wahrnehmung von Recht und Unrecht, nicht nur als Voraussetzung der Wahrnehmung eigener Interessen, sondern auch als Voraussetzung notwendiger Solidarisierungsprozesse

<sup>311</sup> Vergl. Lenzen, D.: Pädagogische Grundbegriffe, Stuttgart/Reinbeck 1989 Band 2, S. 1274

<sup>312</sup> Vergl. Das Interview mit Minister Töpfer: "Was soll ich denn tun?" In: Der Spiegel Nr. 36/1993 S. 70

<sup>313</sup> 5. - 8. Vergl. Negt, O.: Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. In: Zweiwochendienst Bildung Wissenschaft Kulturpolitik, Bonn 21/88

<sup>314</sup> Vergl dazu auch: Zenke, K.G.: Über den Zusammenhang elterlicher Arbeitslosigkeit und Schulleistungen der Kinder. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 1/91

- e) auf die Verarbeitung von Informationen in Zusammenhängen,  
 f) auf den Umgang mit der Zeit, aufgrund des Phänomens der gesellschaftlichen Beschleunigung

Im ökologischen Gesamtzusammenhang kann "Wirklichkeitsbewältigung" einen **Naturbegriff** fruchtbar machen, der den Menschen aus dem Zentrum der Natur holt und ihm konkrete Aufgaben und Verantwortlichkeiten dieser Natur und seinen Mitmenschen gegenüber weist. Das Ziel scheint zwischen den verschiedenen Umweltverbänden dieser Erde unstrittig: Die **Erwirtschaftung eines umweltbezogenen Sozialproduktes**, und das nicht nur als rote Zahlen in einer Statistik.

Aus der Rekonstruktion des Konzeptes der SQ wurde deutlich, wie beschränkend die rein ökonomischen Prämissen in einem Qualifikationskonzept wirken müssen. Wirtschaftliche **"Sachgesetzmäßigkeiten" müssen als "menschliche Wertsetzungen" begriffen werden**, erst dann werden sie einer Veränderung zugänglich. Wirtschaftliche "Sachgesetzmäßigkeiten" richten sich unter Umständen gegen den Fortbestand der Menschheit. Daraus lassen sich **Verantwortlichkeiten** ableiten, die alle an Didaktisierung der Arbeitswelt beteiligten Bereiche fruchtbar verbinden, selbst die der Ethik und der Religion. **Bewahrung der Schöpfung, Schutz des Lebens, Sanfte Chemie, ein sich in die Stoffkreisläufe der Natur einfügendes Wirtschaften mittels umweltverträglicher Energie, umweltverträglichen Antrieben, Verteilung der Arbeit nach sozialen Gesichtspunkten**, das sind nur wenige Beispiele konkreter „inhaltlicher „Verantwortlichkeiten, die aus bewussten menschlichen Wertsetzungen abgeleitet werden können.

Unter funktionellen Gesichtspunkten entsteht die Aufgabe, verborgene Funktionen auf "offene" Aufgabenstellungen hin zu überprüfen. **Erzwungene Umstellungen, Arbeitslosigkeit und Mobilitätsanforderungen** sind in der Tat ernsthafte Problemstellungen mit politischer Brisanz für die einzelnen Individuen und für die Gemeinschaft. Wirklichkeitsbewältigung unter diesen Voraussetzung legt mehr Verantwortlichkeiten frei, als die kritisierten "Anpassungsqualifikationen" und "arbeitsmarktfunktionale Bildung". Wirklichkeitsbewältigung ringt z. B. mit der Problemstellung, dass die Einlagen der Solidarkassen zur Finanzierung der Deutschen Einheit und der Arbeitslosigkeit aufgebraucht werden. So weitreichende menschliche Entscheidungen, die als Sachgesetzmäßigkeiten verkleidet werden, wollen bewältigt werden. Das Solidarprinzip, die Sozialversicherung, der Generationenvertrag, - diese und andere Themen bezeichnen beispielhaft Verantwortlichkeiten, die aus den "erzwungenen Wechselfällen des Lebens" zweifelsfrei genauso hervorgehen, wie die Vorbereitung auf das zunehmende Phänomen der Mobilität.

Wirklichkeitsbewältigung in technisch - instrumenteller Sicht orientiert über die Flexibilisierung der Arbeitskraftseite hinaus auf die Möglichkeit, die **Arbeitsplätze nach sozialen, medizinischen, kommunikativen und anderen Gesichtspunkten zu gestalten**. Der Aspekt der Technikakzeptanz bedarf der Ergänzung durch **"Technikbeherrschung", "Risikoabschätzung von Technik", "sozialer und humaner Gestaltung von Technik"**. In der Richtung des Gestaltungsansatzes sind mehrere Studien vorgebracht worden, darunter eine im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen von Gerald Heidegger u.a..<sup>315</sup> Aus der Erkenntnis, dass Arbeit, Bildung und Technik nicht in einem deterministischen Zusammenhang gefangen sind, ermitteln die Autoren konkrete Verantwortlichkeiten, die sich in dem Satz zusammenfassen lassen: **"Gestalten statt Anpassen"**.

Die Kategorie der Wirklichkeitsbewältigung darf sich nicht auf die Förderung abstrakter und kognitiver Strukturen beschränken. Damit einerseits der Gesamtzusammenhang menschlichen Lernens nicht verloren gehe und andererseits die entstehenden Risiken für die Lernenden sichtbar bleiben, die sich für sie auf dem Arbeitsmarkt und an anderer Stelle ergeben. Ein aktualisiertes Menschbild, das sich nicht an dem "Mängelwesen Mensch" orientiert, wird u.U. schon zwingend zu anderen Schwerpunktsetzungen in der Didaktik führen.

Einen anderen Schluss in bezug auf die Schwerpunktsetzung kognitiver und/oder anderer Schwerpunkte stellen Franco Calchera und Johannes Chr. Weber in ihrem Beitrag zur Förderung von

---

<sup>315</sup> Heidegger, G.: Gestaltung von Arbeit und Technik am Arbeitsplatz. In Weisenbach, K.(Hrsg): Gestaltung von Arbeit und Technik, Frankfurt 1988 .Ders.: Bildung statt Anpassung. Perspektiven der Berufsbildungsplanung. In: Gewerkschaftlichen Bildungspolitik, 1989 und Heidegger, G. u.a.: Berufsbilder 2000. Soziale Gestaltung von Arbeit, Technik und Bildung. Opladen 1991

Basiskompetenzen dar. **Affektive Kompetenzen sind für die Autoren die grundlegenden, die Stabilität, Entwicklung und Einsatzfähigkeit der auf sie aufbauenden kognitiven und beruflichen Kompetenzen beeinflussenden Größen.** Diese Erkenntnis verweist auf die **Bedeutung der Sozialisationsinstanzen**, in denen grundlegende affektive Kompetenzen ausgebildet werden. In sozialisationstheoretischer Hinsicht sind die Qualität und Ausprägung affektiver Kompetenzen ohne Eingedenk der sie entwickelnder Instanzen und Institutionen - von der Familie über die Lernumwelt, den Kindergarten und die Schule - nicht langfristig wirksam zu beeinflussen. **Eine erfolgreiche Familienpolitik** bzw. ausreichende Kompensationsmaßnahmen für den zunehmenden Funktionsverlust und die Erosion von Familie **werden folglich zu Grundvoraussetzungen der die kognitiven und beruflichen Kompetenzen beeinflussenden Größen.**

In bezug auf die Qualifizierung, die vom Prozess der Erwerbstätigkeit selbst ausgeht muss "Wirklichkeitsbewältigung" berücksichtigen, **welche bildenden Einflüsse durch die Arbeit**, von der Arbeit ausgehen und ausgelöst werden. Wird Arbeit im Sinne von Erwerbstätigkeit, Wirtschaften, sich ökonomisch einbringen etc. als bildend erkannt, gibt es keinen Grund, sie aus allgemeinbildenden Einrichtungen fernzuhalten. Dies scheint insofern realistisch, da sich ein **Großteil des "lebenslangen Lernens" in der Auseinandersetzung mit Arbeit** vollzieht. Und wie anders als durch Arbeit sollte darauf vorbereitet werden?

"Wirklichkeitsbewältigung" impliziert vor dem Hintergrund ideologieverdächtiger Inhalte und Absichten eine ganze Reihe von Verantwortlichkeiten. **Sachlichkeit in den Streitfragen** der Politik, Ökonomie, Ökologie usw. **setzt Informiertheit über verschiedene Standpunkte und Risikoabwägungen voraus.** Beeinflussungen im Sinne partialer Interessen decken sich keinesfalls mit dem öffentlichen Auftrag allgemeinbildender Institutionen. Andererseits kann eine reine "Schulbuch - Schule" nicht den Grad der Informiertheit erreichen, der für die Herausbildung eigener Standpunkte der Lernenden in aktuellen Problemlagen notwendig wäre. Didaktik geht in diesem Prozess eine Gradwanderung.

Die Verantwortlichkeit der **"Hinwendung zum Leben"** setzt Teilhabe an diesem aktuellen Leben voraus. **Stadtteilthemen und Regionalthemen** umreißen beispielhaft Gelegenheiten zur Thematisierung und Herausbildung von konkreten Verantwortlichkeiten in Zusammenhang mit den unterrichtlichen Formalgegenständen. Als 1986 Tübingen wiederholt von einem Hochwasser heimgesucht wurde, wurde anschließend in der Öffentlichkeit und in den zuständigen Gremien auf Jahre hinaus um das Thema Rückhaltebecken in Landschafts- und Naturschutzgebieten gestritten. Staudamm - Projekte wurden entworfen und wieder verworfen. Ähnlich wie bei dem Projekt "Großflughafen im Schönbuch" in den 70er Jahren nahm die Bevölkerung regen Anteil am Entscheidungsprozeß. Warum sollte sich Schule von diesem regionalen Aspekt des Lebens fernhalten?

Die ausgewählten Methodenbeispiele Leittexte, IFAS, Lernstatt und Juniorfirmen zeigen beispielhaft didaktische Neuerungen, die zur Füllung der didaktischen Kategorie "Wirklichkeitsbewältigung" fruchtbar gemacht werden können:

- a) Lehrer und Ausbilder treten zunehmend aus dem Zentrum von Aufgabenstellung und Problemlösung. Sie begreifen sich und das System selbst als lernbedürftig.
- b) Das Lernen vollzieht sich nicht in der Auseinandersetzung an "Übungsstoffen", sondern an Problemstellungen der laufenden Produktion.
- c) Selbständigkeit als Lernziel wird an alltäglichen Problemstellungen aus dem Betriebsleben angestrebt und vollzogen.
- d) Problemlösung als Lernziel verbindet und integriert die oft getrennt existierenden Phasen der Information, der Planung, des Entscheidens, des Ausführens, Kontrollierens und Bewertens.
- e) Motivation wird formal und material einbezogen als Erfolg in der Problemlösung. Indem Motivation an das befriedigende Lösen von Problemen gebunden wird, deren es im Betrieb bekanntlich nie ermangelt, wird sie aufgewertet. Wenn sich der Mitarbeiter/Auszubildende in befriedigend gelösten Problemen wiedererkennt, erfährt er Selbstbewusstsein und Identität.

Die Kategorie der "Wirklichkeitsbewältigung" kann auch auf die Verantwortlichkeit verweisen, **Bildung als Investition in ökonomischem Zusammenhang** zu betreiben. In investiver Hinsicht sind also in der Rekonstruktion und Kritik des Konzeptes der SQ Verantwortlichkeiten freigelegt worden, **Bildung**



**als öffentliche Zukunftsaufgabe, Lebenslanges Lernen als Daseinsaufgabe, die Qualifizierung der Menschen als Grundsatzaufgabe, Bildung als Bestandteil strategischer Unternehmensentwicklung, Unternehmen als lernfähige Organisationen mit lernfähigen Mitarbeitern, Bildung und Weiterbildung als Pflicht-Investition zu verstehen und verantwortlich zu betreiben.**

In didaktischer Hinsicht ist anzumerken: Was an Wertsetzungen, Bedürfnissen und Anforderungen über die partikularen Interessen einzelner Nutzer hinausgeht, wird von uns verstärkt in die Diskussion um Inhalte und Strukturen der anstehenden Bildungsreform einbezogen werden müssen, denn es ist nach diesem Arbeitsschritt überaus deutlich geworden, dass die hier angesprochenen Verantwortlichkeiten nicht oder nur marginal in den Gedankengebäuden um Schlüsselqualifikationen anzutreffen sind. **Erst durch ethische, soziale, ökologische, gesellschaftlich-politische etc. Konkretionen erwächst pädagogische und didaktische Legitimation, die über den begrenzten Horizont technischer Rationalität hinausgeht.**

Die drei didaktischen Arbeitsbegriffe „**Aufklärung, Antizipation und Emanzipation**“ sind bei der Bearbeitung der Schlüsselqualifikationen in Ausschnitten konkretisiert worden. Der Entwurf des Comenius, Schule solle nicht „...zu einer Scheingelehrsamkeit, sondern zu wahrer, nicht zu oberflächlicher, sondern **zu gründlicher Wissenschaft**“ bilden, „d. h. dass das vernünftige Wesen, der Mensch, sich gewöhnen soll, sich nicht von Fremder, sondern von eigener Vernunft leiten zu lassen und nicht nur fremde Ansichten von Dingen in Büchern zu lesen, und zu verstehen oder auch im Gedächtnis zu behalten und wieder vorzutragen, sondern **selbst bis zu den Wurzeln der Dinge vorzudringen und sich ihren richtigen Sinn und Gebrauch anzueignen**“<sup>316</sup> erscheint nur einlösbar, wenn sich die Didaktik im Sinne Diltheys konsequent dem Leben und dessen Problemlagen zuwendet. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen kann zu Aufklärung, Antizipation und Emanzipation nur einen ausschnittshaften Beitrag leisten und führt Heilssuchende u. U. in die Irre.

Das unreflektierte Weiterreichen der Schlüssel-Metapher in andere pädagogische und didaktische Konzepte transportiert u. U. alle jene Schwächen der Verheißung, die sich bereits im Ansatz für „Aufklärung“ als hinderlich erwiesen haben. Andere Kategorien werden benötigt, um im Sinne Schleiermachers die Erziehung so einzurichten „dass beides in möglicher Zusammenstimmung sei, dass die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“<sup>317</sup>. Diese Kategorien wurden seit vielen Generationen im kategorialen Bereich der **Bildung** und der **Arbeit** vermutet. Einzelnen, die didaktische Arbeit befördernden Aspekten dieser Kategorien sind die Studienhefte 10 und 12 gewidmet.

## **6 Literaturliste der Studienhefte 10 – 12**

- Abel, J.; Eckert, M.; Klose, J. u.a.:** Qualifikationsstrukturentwicklung im Arbeitsfeld Mikroelektronik und Konsequenzen für die berufliche Aus- und Weiterbildung: s. auch Stender, J.; Höfkes, U.: 1988/11 - 1991/12. Projektarbeiten an der Uni Duisburg, VWL, 1992
- Accornero, A.:** Changing firms, changing work skills, careers and pay . In: Labour, Vol. 4 Nr.1/1990
- Achtenhagen, F.:** Eine konstruktive Wende in der Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/ 1983 , S.859-876
- Achtenhagen, F. u.a.:** Duales System zwischen Tradition und Innovation. In Twardy, M. (Hrsg.): Wirtschafts-, berufs - und sozialpädagogische Texte, Sonderband 4 . Köln 1991
- Adam, E.:** Das Subjekt in der Didaktik Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht . Weinheim 1988
- Adam, K.:** Verweigerter Bildung .In: Pädagogische Korrespondenz, 11/ 1992 , S.21-23
- Adorno, T. W.; Tiedemann, R.(Hrsg.):** Soziologische Schriften in 2 Bänden . Frankfurt/Main 1979
- Adorno, T. W. u.a.:** Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie Mit Beiträgen von Th.W.Adorno, R.Dahrendorf, H.Pilot, H.Albert, J.Habermas und Sir K.R.Popper . Darmstadt 1972

<sup>316</sup> Comenius, J. A.: Didaktika Magna. Berlin (Ost) 1961 S. 107 (Hervorh. Bodensohn) Nicht zu vergessen: Comenius schreibt sein Programm auf dem Hintergrund einer bestimmten Sicht von Welt, Mensch und Frömmigkeit. Aber ist die heutige Didaktik auf diesem Wege denn ein Stück weiter gekommen und welche Entwürfe im Vergleich dazu stellt sie auf die Beine?

<sup>317</sup> Rutt, Th. (Hrsg.): Schleiermacher. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1983(3) S.64 (Hervorh.i.Orig.)

- Adorno, T. W.:** Die Kritik pervertierter Versöhnungsperspektiven in real vermittelter Entzweiung In: Schäfer, Alfred :Aufklärung und Verdinglichung. Reflexionen zum historisch-systematischen Problemgehalt der Bildung . Frankfurt/Main 1988 , S.60ff
- Aebli, H.; Ruthemann, U.; Straub, F.:** Sind Regeln des Problemlösens lehrbar ? . In: Zeitschrift für Pädagogik, 5/ 1986 , S.617-638
- Akademie für Raumforschung und Landesplanung; Geipel, R. (Hrsg.):** Zusammenhänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem Regionale Fallstudien unter Aspekten der Bildungsforschung in: Forsch.u.Sitzungsber. der ARL, Bd. 127. Hannover 1981
- Alex, J.; Blum, A.:** Quantitative und qualitative Vorausschau auf dem Arbeitsmarkt der Bundesrepublik Deutschland mit Hilfe eines Strukturmodells . Frankfurt/Main 1969
- Alex, L.:** Technisch-wirtschaftlicher Wandel als Herausforderung für die Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland . In: Bildung und Erziehung, 1/1987
- Alex, L.; Weissshuhn, G.; Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.):** Ökonomie der Bildung und des Arbeitsmarktes. Theoretische und methodische Grundlagen der Analyse der Bildungsinvestitionen und der Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem . Hannover 1980
- Altmann, N.; Böhle, F.:** Industrielle Arbeit und soziale Sicherheit . Frankfurt/Main 1973
- Altwater, E.; Huisken, F. (Hrsg.):** Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors . Erlangen 1971
- Apel, H.; Brandes, H.; Brandherm-Böhmker, R. u.a.:** Keine Arbeit - keine Zukunft ? Die Bildungs- und Beschäftigungsperspektiven der geburtenstarken Jahrgänge . Frankfurt/Main 1984
- Arbeitgeberverband Gesamtmetall u.a. (Hrsg.):** Berufswelt 2000. Handreichungen für Lehrer . Köln 1991
- Arbeitskreis "Bildung 2002"; Rügemer, W. u.a. (Hrsg.):** In der deutschen Bildungs-Spirale Kritisches und Alternatives zur Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages "Bildung 2000" . Köln 1991
- Armbruster, W.; u.a.:** Expansion und Innovation. Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme expandierender Bildungsangebote MPI Bildungsforschung . Berlin 1971
- Arnold, R.:** Was (v)erschließen Schlüsselqualifikationen In: Siebert, H.; Weinberg (Hrsg.): .In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 22/1988 , S.85-88
- Arnold, R.:** Universitäre Berufsbildungsforschung "auf dem Prüfstand"-Anmerkungen zur Denkschrift der DFG-Senatskommission. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1992; S.599-612
- Arnold, R.:**  
Natur als Vorbild. Selbstorganisation als Modell der Pädagogik. Frankfurt/M. 1993
- ASEA BROWN BOVERI (Hrsg.):** Integrierte Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen (Projektabkürzung: IFAS) .Mannheim 1988
- Asendorf-Krings, I.; Lutz, B. u.a.:** Zur Bestimmung von Qualifikation und Qualifizierungsprozessen: Projekt 1973/01-1985/12. Projektarbeiten an der ISF München
- Auernheimer, G.:** Bildung im Jahr 1995 . In: Demokratische Erziehung, 2/1984; S.12-15
- Auernheimer, G.:** Hat Allgemeinbildung in der Bundesrepublik eine Chance ? .In: Demokratische Erziehung, 3/1986; S.30-33
- Aurin, K. (Hrsg.):** Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit ? Bad Heilbrunn 1991
- Bäcker, G. u.a.:** Sozialpolitik und soziale Lage in der Bundesrepublik Deutschland Arbeit, Einkommen, Qualifikation Zweite, grundl. überarb. u.erw. Aufl. Köln 1989
- Baden Württemberg:** Publikationen von Ministerien und Landeseinrichtungen s.unter: Ministerium....
- Bader, R.:** Verbindung von Aus- und Weiterbildung- Aspekte für Modellversuche in der beruflichen Bildung .In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/1992 , S.235-254
- Badura, J.:** Schlüsselqualifikationen - Schlüssel wozu ? In: Forum Pädagogik, 4/1980
- Badura, J.:** Die Diskussion um das Konzept "Schlüsselqualifikationen"-Anregungen für die Volkshochschularbeit in: Meisel, K.u.a.:Berichte-Materialien-Planungshilfen (bmp) . Bonn 1989
- Baethge, M.:** Neue Technologien, berufliche Perspektiven und kulturelles Selbstverständnis Herausforderung an die Bildung . In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1/1988;
- Baethge, M.:** Ausbildung und Herrschaft . Frankfurt/Main 1970
- Baethge, M. u.a.:** Zur analytischen Bedeutung der bildungsökonomischen Kategorien hinsichtlich der Erfassung bildungspolitischer Entscheidungsprozesse In: Altwater, E.; Huisken F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971
- Baethge, M.:** Abschied von Reformillusionen Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD. In: Betrifft Erziehung, 11/1972; S.19ff
- Baethge, M. u.a.:** Produktion und Qualifikation Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung .In: Schriften zur Berufsbildungsforschung, Hannover, Bd.14/1974
- Baethge, M.:** Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung in: Roth, H., Friedrich, D.: Bildungsforschung I . Stuttgart 1975 , S.285 ff
- Baethge, M.:** Bildungs- und Qualifikationsforschung .In: Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd.15/1977
- Baethge, M.:** Beitrag zur Diskussion: Bildungsexpansion in der Sackgasse ? In: Matthes, J. (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa . Frankfurt/Main 1979 , S.733ff
- Baethge, M.:** Flexibilität und Schlüsselqualifikationen als Erfordernisse einer modernen Berufsausbildung .In: Im Brennpunkt. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW, 07/1979 S.9ff
- Baethge, M.:** Materielle Produktion, gesellschaftliche Arbeitsteilung und die Institutionalisierung von Bildung Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens .In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 5; 1984
- Baethge, M.; Mickler, O.; Mohr, W.:** Erfassung des Zusammenhangs zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt .In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, Bd. 15/1977
- Baethge, M.; Teichler, U.:** Bildungssystem und Beschäftigungssystem in: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 5 . Stuttgart 1984 , S.206 ff
- Baethge, M.; Teichler, U.:** Bildungssystem und Beschäftigungssystem Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd.5/1984
- Ballauf, T. (Hrsg.):** Pädagogik als Bildungslehre Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung . Weinheim 1989
- Bammé, A.; Deutschmann, M.; Holling, E.:** Erziehungswissenschaftliche und sozialisationstheoretische Aspekte beruflicher Mobilität in: Mertens, D.; Kaiser, M. (Hrsg.): Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung 30/3. Nürnberg 1978
- Bammé, A.; Feuerstein, G.; Holling, E.:** Destruktivqualifikationen Zur Ambivalenz psychosozialer Fähigkeiten . Bensheim 1982
- Bammé, A.; Holling, E.:** Qualifikationsentwicklung und Curriculumkonstruktion . Hamburg 1976
- Bammé, A.; Holling, E.:** Qualifikation und Sozialisation . In: Päd Extra, 2/1976
- Bandura, A.:** Sozial-kognitive Lerntheorie . Stuttgart 1976
- Bargel, T.; Kuthe, M.:** Schulangebot und Schulentwicklung in Baden - Württemberg .In: Erziehung und Wissenschaft, 18/1992; S.389-404
- Bargel, T.; Kuthe, M.:** Schullandschaft in der Unordnung (Band 1); Wege aus der Schulkrise (Band 2); Gutachten der Johannes Löhner-Stiftung zum Schulangebot und zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg. Mössingen-Talheim 1992
- Bartel, G. u.a.:** Berufswelt 2000, Handreichungen für Lehrer . Köln 1991
- Barthel, W.:** Das Prinzipielle in der Berufsausbildung . In: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt, 1/1988
- Beck, J.:** Lernen in der Klassenschule . Reinbek 1974

- Beck, K.:** Zum Problem der Beschreibung des Verhältnisses von Mensch und Arbeit. Ein Vorschlag zur systematischen und terminologischen Präzisierung des Qualifikationsbegriffes am Beispiel der Berufswahl. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 5/1980;
- Beck, K.:** Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, 1/82, S.139-154
- Beck, U.:** Gegengifte Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt/Main 1988
- Beck, U.; Bolte, K. M.; Brater, M.:** Bildungsreform und Berufsreform. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 4/1976;
- Beck, U.; Bolte, K. M.; Brater, M.:** Qualitative Veränderungen der Berufsstruktur als Voraussetzung expansiver Bildungspolitik. In: Mertens, D.; Kausser, M. (Hrsg.): Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 30(2)/1978
- Beck, U.; Bolte, K. M.; Brater, M.:** Zur Einleitung: Bildungspolitische Konsequenzen aktueller Theorieansätze zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Matthes, J. (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa. Frankfurt/Main 1979
- Beck, U.; Brater, M.; Daheim, H.:** Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek 1980
- Beck, U. (Hrsg.):** Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1991
- Beck, U.:** Politik in der Risikogesellschaft Mit Beiträgen von Oskar Lafontaine, Erhard Eppler, Joschka Fischer u.a. Frankfurt/Main 1991
- Becker, E.; Wagner, B.:** Ökonomie der Bildung. Frankfurt/Main 1977
- Becker, G. E.:** Lehrer lösen Konflikte Ein Studien- und Übungsbuch. Weinheim 1989
- Becker, G. E.:** Auswertung und Beurteilung von Unterricht Handlungsorientierte Didaktik Teil III. Weinheim 1991
- Becker, G. E.:** Handlungsorientierte Didaktik Eine auf die Praxis orientierte Theorie. Weinheim 1991
- Becker, G. E.:** Durchführung von Unterricht Handlungsorientierte Didaktik Teil II. Weinheim 1991
- Becker, G. E.:** Planung von Unterricht Handlungsorientierte Didaktik Teil I. Weinheim 1991
- Becker, M.:** Unternehmensführung und Unternehmenskultur, zwei neue Gebiete der Betriebspädagogik? In: Sommer, K.-H.: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Esslingen 1990, S.55-82
- Benner, D. (Hrsg.):** Theorie der Bildung Betrachtungen zum Bildungsbegriff in: "Allgemeine Pädagogik" S. 122 ff. München 1991, S.122 ff
- Benner, D.:** Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim 1991
- Benner, D.; Brüggem, F.; Göstemeyer, K. F.:** Heydorns Bildungstheorie Josef Derbolav und Erich Heintel zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1982; S.73-92
- Benner, D.:** Systematische Pädagogik - die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung in: Roth, Leo: Pädagogik. München 1991
- Benner, D.; Brüggem, F.; Göstemeyer, K. F.:** Heydorns Bildungstheorie Josef Derbolav und Erich Heintel zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1982; S.73-92
- Benner, H.; Pampus, K.:** Berufsbezogene Curriculumreform. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1988, S.799-816
- Benninghaus, H.:** Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse. München 1991
- Bernfeld, S.:** Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main 1973
- Berretty, R. u.a.:** PETRA, Projekt- und transferorientierte Ausbildung. München 1988
- Betz, M.:** Arbeit und Bildung: Die Wesensmerkmale des Bildungsbegriffes und die Grundlinien einer Berufsbildungstheorie. Weinheim 1991
- Bitz, F.; Bundesverband der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.):** Was erwartet die Wirtschaft von der Hauptschule? Basisauswertung der Umfrage der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. In: Arbeitgeber, 1992
- Blankertz, H.:** Bildung- Bildungstheorie. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S.65-69
- Blankertz, H.:** Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975
- Blankertz, H.:** Die utilitaristische Bildungstheorie der Aufklärungspädagogik. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Das pädagogische Jahrhundert. Weinheim 1981
- Blaschke, D.:** Soziale Qualifikation am Arbeitsmarkt und im Beruf: Projektende 1987 IAB Nürnberg, Veröffentlichungen: MittAB 4/1986, 7/1986, BeitrAB 116/1987.
- Blaschke, D.:** Soziale Qualifikationen/Schlüsselqualifikationen. In: Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Nürnberg 1987
- Blaschke, D.:** Soziale Qualifikationen im Erwerbsleben. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 116/1987
- Blaschke, D.:** Soziale Qualifikationen am Arbeitsmarkt und im Beruf. In: Mertens, D. (Hrsg.): Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nürnberg. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 70.2. Aufl.; 1988
- Blaschke, D.; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.):** Soziale Qualifikationen von Erwerbspersonen im Berufsleben. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7/1986;
- Blass, J. L. (Hrsg.):** Modelle pädagogischer Theoriebildung Band 1: Von Kant bis Marx Band 2: Pädagogik zwischen Ideologie und Wissenschaft. Stuttgart 1978
- Blaug, M.:** Ansatz zur Bildungsplanung. In: Hegelheimer, A. (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt/Main 1975, S.257-296
- Blazejczak, J.; Gornig, M.:** Neue Technologien und Beschäftigungsstruktur. In: DIW - Wochenbericht, 16/1990
- Blossfeldt, H. P.; Shavit, Y.:** Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1993; S.25-52
- Blyton, P.; Morris, J.:** A flexible future? Prospects for employment and organization. Berlin 1991
- Bochow, M.:** Bildung und Arbeit Sozialwissenschaftliche Begründungsversuche bildungspolitischer Strategien. Berlin 1980
- Bockelmann, K.:** Innovation und Qualifikation. Oldenburg 1982
- Böhle, F.; Milkau, B.:** Neue Technologien - neue Risiken Neue Anforderungen an die Analyse von Arbeit. In: Zeitschrift für Soziologie, 4/1989
- Böhm, W.:** Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1982
- Böhme, G.; Tenorth, H. E. (Hrsg.):** Einführung in die historische Pädagogik. Darmstadt 1990
- Bojanowski, A.; Brater, M.; Dederich, H.:** Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung Analysen und Ansätze zur Verbindung von Arbeit und Lernen in Schule und Betrieb. Frankfurt/Main 1991
- Bojanowsky, A.; Dederich, H.; Heidegger, G.:** Offene Jugend Entwicklungsperspektiven einer Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 2/ 1985
- Bolte, K. M. (Hrsg.):** Mensch, Arbeit und Betrieb. Beiträge zur Berufs- und Arbeitskräfteforschung, Ergebnisse aus dem Sonderforschungsbereich "Theoretische Grundlagen sozialwissenschaftlicher Berufs- und Arbeitskräfteforschung." Weinheim 1988
- Bombach, G.:** Bildungsökonomie, Bildungspolitik und wirtschaftliche Entwicklung. In: Bildungswesen und wirtschaftliche Entwicklung. Heidelberg 1964
- Bombach, G.:** Forecasting Requirements for Highly Qualified Manpower as a Basis for Educational Policy. In: OECD (Hrsg.): Manpower Forecasting in Educational Planning Berichte der OECD zur Bildungspolitik. Paris 1965
- Borretty, R.; Fink, R.; Holzapfel, H. u.a.:** PETRA Projekt- und transferorientierte Ausbildung, Grundlagen, Beispiele Planungs- und Arbeitsunterlagen. In: Siemens AG (Hrsg.): PETRA. Berlin und München 1988
- Bortz, J.:** Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler Unter Mitarbeit von D. Bongers. Berlin 1984

- Bos, W.; Tarnai Christian u.a. (Hrsg.):** Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Mit Beiträgen von Brunner, W.; Gassner, I.; Huber, G. L.; Lange, B.; Lissmann, U.; Macke, G.; Neubauer, E. CH.; Saldern, M. v.; Scheerer, H.; Schlögel, V. Münster/New York 1989
- Bowman, M. J.:** Links between general and vocational education Does the one enhance the other ? .In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2/1988;
- Bracht, U. u.a.:** Die Erziehungswissenschaft auf der Suche nach ihren Inhalten .In: Demokratische Erziehung, 5/ 1986 , S.30-33
- Braczyk, H. J. (Hrsg.):** Qualifikation und Qualifizierung - Notwendigkeit, Chance oder Selbstzweck Beiträge zur aktuellen Diskussion . Berlin 1991
- Brandes, H.:** Flexibilität und Qualifikation . Darmstadt 1980
- Brasche, U.:** Qualifikation - Engpaß im Innovationsprozeß ? : in: Bolle, M.; Strümpel, B. (Hrsg.): Beiträge zur Sozialökonomik der Arbeit, Bd. 18: "Produktinnovation und Qualifikation - Die Diffusion der Mikroelektronik...". Dissertation an der FU Berlin, 1988
- Brater, M.:** Zwischen Anspruch und Wirklichkeit-Die Auswirkungen veränderter Rahmenbedingungen auf soziale Stellung, Funktion und Qualifikationskonzepte für das Ausbildungspersonal in der Industrie. In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/1992 , S.210-227
- Brater, M.; Büchele, U.; Fücke, E. u.a.:** Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung Veröffentlichungen der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung . Stuttgart 1988
- Breit, E.; Esser, O.; Glotz, P. u.a.:** Berufsausbildung für das Jahr 2000 .In: Schule, Wirtschaft, Arbeitswelt, 6/1983;
- Bremer, R.:** Was Hänchen gelernt hat, muss Hans vergessen . In: Pädagogische Korrespondenz, 5/1989
- Brezinka, W.:** Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft . München 1975
- Brezinka, W.:** Erziehung als Lebenshilfe . Wien 1971
- Brezinka, W. (Hrsg.):** Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik Vormals: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. München 1978
- Brezinka, W.:** Über den begrenzten Nutzen wissenschaftstheoretischer Reflexion für ein System der Erziehungswissenschaft Eine Antwort an Walter Herzog . In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/88; S.247
- Brock, D.:** Neue Formen und Techniken der Arbeitsorganisation und die Frage nach der Bildungsrelevanz der Arbeit . In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1978;
- Brock, D.; Vetter, H. R.:** Die Arbeitsexistenz als biographischer Lernprozeß . In: Zeitschrift für Soziologie, 1979;
- Brodersen, M.:** Literatur zum Thema "Projektorientiertes Arbeiten in der berufsbezogenen Bildung" In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis . Esslingen 1990 , S.353-392
- Bronner, R.; Schröder, W.:** Weiterbildungserfolg : Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung . München 1983
- Brunkhorst, H.:** Systemtheorie . in Lenzen, D.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band I , S. 193 - 213 . Stuttgart 1983
- Büchner, P.; de Haan, G.; Müller-Daweke, R.:** Von der Schule in den Beruf. Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung in der Sekundarstufe I. München 1979
- Bullinger, H. J.:** Personalentwicklung und Qualifikation (Anmerk. Bodensohn: Das Buch behandelt Fragen, die bei der Einführung von CIM im Betrieb entstehen, etwa Arbeitsorganisation, Qualifikationsanforderungen, Technikgestaltung) . Berlin 1992
- Bundesinstitut für Berufsbildung; BIBB (Hrsg.):** Forschungsergebnisse 1989 . Berlin 1990
- Bundesinstitut für Berufsbildung; BIBB (Hrsg.):** Arbeitsprogramm 1991 . Berlin 1991
- Bundesinstitut für Berufsbildung; BIBB (Hrsg.):** Forschungsergebnisse 1990 . Berlin 1991
- Bundesinstitut für Berufsbildung; Clauss, T. u.a.:** Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen -eine Wiederholungsuntersuchung zur BIBB/IAB-Erhebung von 1979: 1985/04 - 1989/12: Vergl. auch 2. Wiederholungsunters. 1991/92(1990/07 - 1995/12). Projektarbeiten, 1990
- Bundesinstitut für Berufsbildung; Koch, C.; Hensge, K.:** Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen Eine Bestandsaufnahme von (berufspäd.) Theorie und (betriebl.) Praxis mit Perspektiven für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher . In: Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 29/1992
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.):** Neue Berufe - Neue Qualifikationen Buchkassette mit 5 Bänden und Faltblättern Konsequenzen der technisch/wirtschaftlich/gesellschaftlichen Entwicklung für die beruflichen Lehr- und Lernprozesse. Berlin 1989
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; (Hrsg.):** Modellversuch "Vermittlung innovativer und modernisierter fachlicher Qualifikationen in der kaufmännischen Berufsausbildung" .In: Modellversuchsinformation des BIBB, 1/1988
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; Alex, L. u.a. (Hrsg.):** Szenario des Berufsbildungssystems bis 1995 . Berlin 1986
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; Bader, R.; Heinzelmann, U. u.a. (Hrsg.):** Verbindung allgemeinen und beruflichen Lernens im Dualen System . Berlin 1989
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; Calchera, F.; Weber, J. C. (Hrsg.):** Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen/Schlüsselqualifikationen . Berlin 1990
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; Clauß, T.; Jansen, R. u.a. (Hrsg.):** Betriebliche Berufsausbildung und beruflicher Erfolg Die Bewertung von Ausbildungsberufen mit Hilfe von empirisch gewonnenen Indikatoren . Berlin 1984
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung (Hrsg.):** Mit Leittexten ausbilden 99 Leitfragen und Antworten für die Praxis . Bonn 1990
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; Gutschmidt, F. u.a. (Hrsg.):** Neue Fabrikstrukturen - veränderte Qualifikationen Ergebnisse eines Workshops zum Forschungsprojekt "Förderung von Systemdenken und Zusammenhangsverständnis - Lernen und Arbeiten in komplexen Fertigung. Berlin 1990
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; Hensge, K.; u.a. (Hrsg.):** Arbeitsteilige Ausbildung im Verbund mehrerer Betriebe Fallanalytische Ausarbeitung der betrieblichen Verbundpraxis . In: Berichte zur beruflichen Bildung, 109/1989;
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; Höpfner, H. D. (Hrsg.):** Entwicklung selbständigen Handelns in der beruflichen Aus- und Weiterbildung Ein auf der Theorie der Handlungsregulierung begründetes didaktisches Modell . Berlin 1991
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; Laszlo, A. u.a. (Hrsg.):** Qualifikation und Berufsverlauf Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung bei Erwerbspersonen in der BRD . Berlin 1981
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; Laszlo, A. u.a. (Hrsg.):** Analysen zum Ausbildungsverhalten von Schulabgängern und Betrieben . Berlin 1983
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; Schmidt-Hackenberg, B. u.a. (Hrsg.):** Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung Ergebnisse aus Modellversuchen. Berlin 1990
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB; Sully, G. d.; Schröder-Jänecke, U. (Hrsg.):** Frauen und Schlüsselqualifikationen Chancen eines beruflichen Neuanfangs (Bericht über einen Modellversuch der Münchner Volkshochschule, Abteilung Berufsbildung). München 1987
- Bundesinstitut für beruflichen Bildung u.a. (Hrsg.):** Neue Technologien und berufliche Bildung Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse . In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/1992
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.):** Pressemitteilung Nr. 151 v. 5.12.1985 Von der Notwendigkeit der Allgemeinbildung - gerade heute.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft; BMBW (Hrsg.):** Betriebliche Weiterbildung, Forschungsstand und Forschungsperspektiven Teil I: Aus betrieblicher Sicht (Institut der deutschen Wirtschaft) Teil II: Aus Sicht von Arbeitnehmern (SOFI Göttingen). Bonn 1990

- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft; EMNID Institut Bielefeld(Hrsg.):** Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung . Bonn 1991
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft; Gastrock,G.:** Neue Ansätze der Bedarfs- und Qualifikationsforschung Diskussionsergebnisse einer Expertentagung . In: Studien Bildung Wissenschaft, 3/ 1984
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft BMBW(Hrsg.):** Berufsbildungsbericht 1991 . Bad Honnef 1991
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft(Hrsg.):** Doppelqualifikation 78 . In: BMBW-Werkstattberichte, 22/1980
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft BMBW(Hrsg.):** Bericht der Bundesregierung zur Sicherung der Zukunftschancen der Jugend in Ausbildung und Beruf Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 4 . Bad Honnef 1984
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände; Bitz,F.:** Was erwartet Wirtschaft von der Hauptschule? Basisauswertung der Umfrage der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände . In: Arbeitgeber, 1992
- Bunk,G. P.:** Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung . In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 4/77; 1981
- Bunk,G. P.; Kaiser,M.; Zedler,R.:** Schlüsselqualifikationen- Intention,Modifikation und Realisierung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung . In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2; 1991
- Bunk,G.; Zedler,R.:** Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung In:Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Institutes der Deutschen Wirtschaft (IW) . Köln 1986
- Bunk,G. P.:** Schlüsselqualifikationen, anthropologisch-pädagogisch begründet Sommer,K.H.(Hrsg.):Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Esslingen 1990 , S.175-188
- Buschbeck,H.:** Der Lernbegriff und kindorientierte Unterrichtspraxis In: Schweitzer,J.(Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft . Weinheim 1986 , S.55-64
- Buttler, F. u.a.(Hrsg.):**Arbeitslandschaft bis 2010 . In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1; 1990
- Buttler,F. u.a.(Hrsg.):**Berufliche Weiterbildung Band 1 und Band 2 . In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2; 1991
- Clauss,T.; Jansen,R.; Stooss,F.:**Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen die 1985/86 durchgeführte Wiederholungsuntersuchung der BIBB/IAB-Erhebung von 1979 .In: Zentralarchiv für empirische Sozialforschung, Nr. 25; 1989
- Cramer,G.:**Möglichkeiten vernetzter Unternehmens- und Bildungsplanung in der Wirtschaft .In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 128/1987.
- Comenius, J.A.:** Didaktika Magna. (verschiedene Übersetzungen vorhanden), Berlin (Ost) 1961, im Westen: Flitner, Andreas (Hrsg.)
- Csikszentmihalyi,M.; Schiefele,U.:**Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Erlernens .In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/ 1993 , S.207-221
- Dahrendorf,R.:**Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung .In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 4/1956
- Dahrendorf,R.:** Bildung ist Bürgerrecht Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik . Hamburg 1965
- Damm-Rüger,S.:**Betriebliche Qualifikationsanforderungen - determiniert durch die technische Entwicklung oder Produkt vieler interdependenter Einflußfaktoren ? . In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5/1985
- Deci,E. I.; Ryan,R. M.:**Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik . In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/1993; S.223-238
- Dederich,H.:**Strukturdefizite der beruflichen Bildung und Anforderungen an die Bildungspolitik S. 79-84 . In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 3/1987
- Dederich,H.:**Kann berufliche Bildung regionale Wirtschaftsprozesse befördern ? . In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 3/1988
- Dederich,H.:**Arbeit und berufliche Bildung Anforderungen an die Bildungspolitik .In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 4/1989
- Dederich,H.; Schimming,P.:** Qualifikationsforschung und arbeitsorientierte Bildung. Eine Analyse von Konzepten zur Arbeitsqualifikation aus pädagogischer Sicht . Opladen 1984
- Dehnbostel,P.; Hecker,O.; Walter-Lezius,H. J.:**Technologie- und Qualifikationsannahmen im Modellversuchsbereich"Neue Technologien in der beruflichen Bildung" . In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/1992 , S.11-32
- Dehnbostel,P.; Walter-Lezius,H. J.:**Didaktische Ansätze zur Untersuchung des Modellversuchsbereichs"Neue Technologien in der beruflichen Bildung" . In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/1992 , S.175-192
- Deitering,F.; Geilhardt,T.; Kurtz,H. J.:**Autonomes Selbstgesteuertes Lernen ASL . In: Zeitschrift für Personalführung, H.3/1991
- Deppe-Wolfinger,H.:** Integration im Widerspruch von Ökonomie, Politik und Pädagogik. In Eberwein,H.(Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam . Weinheim 1988
- Deutsche Forschungsgemeinschaft; Kommission für Berufsbildungsforschung an den Ho(Hrsg.):** Situation - Hauptaufgaben - Förderungsbedarf . Denkschrift . Weinheim 1990
- Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung; Fetzer,H.(Hrsg.):** Das Bildungswesen im künftigen Deutschland Eine Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsverwaltung.Dokumentation der 11. DGBV-Jahrestagung 1990 in Nürnberg . Frankfurt/Main 1991
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen:** Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens . Stuttgart 1959
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen:** Gutachten zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung . Stuttgart 1960
- Deutscher Bildungsrat:** Strukturplan für das Bildungswesen . Bonn 1970
- Deutscher Bildungsrat(Hrsg.):** Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen . Bonn 1974
- Deutscher Bundestag(Hrsg.):** Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000 Schlussbericht der Enquete-Kommission des 11.Deutschen Bundestages und parlamentarischer Beratung am 26.10.1990 Zur Sache; 90,20. Bonn 1990
- Deutscher Gewerkschaftsbund DGB(Hrsg.):**Gewerkschaftliche Bildungspolitik Stellungnahmen,Analysen,Informationen Themenschwerpunkt Lernziel Umweltschutz. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 11/1991
- Deutscher Gewerkschaftsbund DGB; Meissner,K.(Hrsg.):**Gewerkschaftliche Bildungspolitik Arbeit und Leben vor neuen Herausforderungen . In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 12/1991
- Deutscher Industrie und Handelstag; DIHT(Hrsg.):** Schule und Beruf. Für eine Revision der Bildungspolitik . Köln 1981
- Deutsches Handwerksinstitut München; Albers,H. J.(Hrsg.):**Doppelqualifizierende Abiturientenausbildung für handwerkliche Berufe .In: Berufsbildung im Handwerk, Reihe A 56/1987
- Deutsches Institut für Internationale pädagogische Forschung; DIPF(Hrsg.):** Individuelle Recherchen und Bibliographien nach Suchbegriffen in PEDI(eigene Datei) Auch Zugriff auf DOPAED . Frankfurt/Main 1990
- Deutsches Jugendinstitut; Preiss,C.:**Sozialisation im Betrieb.Zur hist.gesellschaftl.und biograph. Bedeutung betrieblicher Sozialisationsprozesse: Am Beispiel d. wiss.techn.Angest.in der Elektroindustrie.1974-1980,Veröff.: Brock,D.; Hund,J.. Arbeitsbericht
- DGB u.a.(Hrsg.):** Gesellschaft und Betrieb für die Menschen gestalten:Umfassende Bildung für alle! 5. Bildungspolitische Konferenz des DGB 1987 in Köln . Düsseldorf 1988
- Diederich,J.:** Didaktisches Denken Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe,Möglichkeiten und Grenzen der allgemeinen Didaktik . Weinheim 1988
- Dietrich,I.:**Reformpädagogik als politische Alphabetisierung . In: Demokratische Erziehung, 3/1986; S.20-25

- Dilthey, W.:** Siehe unter Rutt, Theodor (Hrsg.) . Paderborn 1971
- Dobischat, R.:** Neue Technologien als Gegenstand der Lehrerfortbildung Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Maßnahmen der Lehrerfortbildung in gewerblich -technischen Berufsfeldern . In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 83/1987;
- Dosenbach, F. H.:** Auswirkungen der Schlüsselqualifikationen auf Unterricht und Schulorganisation. Referat auf der Fachtagung der GEW mit dem Thema "Die beruflichen Schulen vor neuen Herausforderungen" 7.12.1991. in Sindelfingen
- Drechsel, R.; Gerds, P.; Twisselmann, J. u.a. (Hrsg.):** Ende der Aufklärung ? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung Universität Bremen, Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung . Bremen 1987
- Drexel, I. u.a. (Hrsg.):** Zum Zusammenhang von Qualifizierungsform, Arbeitsplatzstruktur und Reproduktionsstruktur - das Beispiel der Implementation von Facharbeiterausbildung und -einsatz In: Beck U.u.a.: Bildungsexpansion . Frankfurt/Main 1980
- Drexel, I.; Fischer, J.; Institut für sozialwissenschaftliche Forschung:** Der Betrieb und seine Rolle für die Erzeugung von Qualifikation: Konstitution und Entwicklung mittlerer Qualifikationen in Deutschland und Frankreich - ein Vergleich . Berlin 1990
- Drexel, I.:** Vor der Entstehung neuer gesellschaftlicher Qualifikationstypen ? Theoretische Thesen und empirische Illustrationen am Beispiel neuer Technikergruppen in Frankreich. Arbeitspapier 12 SFB/ISF . München 1988
- Drexel, I.:** Der schwierige Weg zu einem neuen gesellschaftlichen Qualifikationstyp Theoretische Grundlagen, empirische Indikatoren und das Beispiel neuer Technikerkategorien in Frankreich . In: Journal für Sozialforschung, 3/1989 S. 301 - 326
- Drexel, I.; Fischer, J.; Huber, C.:** Die Entstehung von Qualifikationstypen, neuer Konkurrenzen und politischer Folgen: IFS München: 1989/01 - 1991/12. Projektarbeiten
- Duncker, L.; Götz, B.:** Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform Begründungen, Erfahrungen, Vorschläge für die Durchführung von Projektwochen . Langenau-Ulm 1988
- Dunkel, D. (Hrsg.):** Lernstatt . Köln 1983
- Ebert, J.; Herter, J.:** Elemente demokratischer Bildung in: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung . München 1986 , S.231 ff
- Ebert, W.:** Wider Curriculum - Marmelade und Bildungskompott in der Schule VBE-Bundesvorsitzender Ebert plädiert dafür, zu einem ganzheitlichen Erziehungsverständnis zurückzukehren .In: Frankfurter Rundschau, 18.11.86; 1986
- Eberwein, H. (Hrsg.):** Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik . Weinheim 1990
- Ebner, H. G.; Czycholl, R.:** Handlungsorientierung und Juniorfirma In Sommer, Karl-Heinz: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag. Esslingen 1990 , S.265-278
- Eckert, M. u.a.:** Ausbildungserfahrungen und Weiterbildungsbereitschaft. Aus einer Längsschnittbefragung von Ausbildungsabsolventen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1992; S.613-634
- Edding, F.:** Recurrent Education - Recurrent Work Orientierungen künftiger Bildungspolitik .In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 1/1988;
- Edding, F. (Hrsg.):** Zwanzig Jahre Bildungsforschung. Zwanzig Jahre Bildungsreform. Bad Heilbrunn 1987
- Edding, F.:** Das Soll, das Ist und der Plan Dilemmata der Bildungsökonomie . In: Kursbuch, 97/1989
- Edinsel, K.; Mackersen, R.:** Soziale Kompetenz, soziale Kontakte, Beziehungen und Berufserfolg: Projektende 1991/10. Dissertation an der TU Berlin, IFS
- Elbers, D. u.a.:** Schlüsselqualifikationen - ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung ? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/1975;
- Engelen-Kefer, U.:** Technologiebezogene Weiterbildung aus der Sicht der Bundesanstalt für Arbeit Bildung und Beschäftigung Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels. Göttingen 1987
- Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages (Hrsg.):** Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000 Schlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages . Bonn 1990
- Esser, U.; Foerster, H. U.; Kemmer, A. u.a.:** Veränderungen von Aufgabenstrukturen, Arbeitsinhalten und Qualifikationsanforderungen unter dem Einfluß einer rechnerintegrierten Produktion: 1986/08-1988/12: Verschiedene Betriebsfallstudien. Projektarbeiten an der TH Aachen
- Euler, P.:**  
Die neuen Menschenfreunde in der Erziehungswissenschaft: Paradoxie statt Widerspruch - eine Alternative in der Bildungstheorie ? In: Pädagogische Korrespondenz 12/1993 S. 26-34
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung; CEDEFOP; Sorge, A. (Hrsg.):** Technologische Veränderungen, Beschäftigung, berufliche Qualifikation und Ausbildung . Luxemburg 1984
- Evers, H.:** Qualifikation und Karriere . In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 75/1982;
- Fach, W.; Weigel, U.:** Die Lücke als Leistung Über das lautlose Ende der Arbeitsteilung . In: Zeitschrift für Soziologie, Heft 2; 1986
- Faix, W. G.; Laier, A.; Institut der Deutschen Wirtschaft IW (Hrsg.):** Soziale Kompetenz . In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 151/1989;
- Faulstich-Wieland, H.:** Computerbildung als Allgemeinbildung für das 21. Jh. ? In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1986; 1986 , S.503-514
- Faulstich-Wieland, H.; Nuissl, E.; Sibert, H.; Weinberg, J. (Hrsg.):**  
Weiterbildungsorganisation in der Veränderung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Dezember 1993:
- Fausser, R.; Schreiber, R.; Universität Konstanz Sonderforschungsbereich 23 u.a. (Hrsg.):** Bildung und Arbeitswelt. Ein Werkstattbericht über Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem Universität Konstanz, Zentrum 1, Bildungsforschung, Forschungsberichte 39 Konstanz 1981
- Fehrenbach, G.:** Aufgaben und Forderungen der Gewerkschaften In: Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft . Weinheim 1986 , S.302-311
- Felkner, C.; Lampert, H.:** Die sozialpolitische Bedeutung der Abstimmungsproblematik beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem: Systemanalyse des Bildungs- und Beschäftigungssystems: 1988-1993/05. Dissertation an der Univ. Augsburg
- Fend, H.:** Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation Soziologie der Schule, Band V . Weinheim 1977
- Fend, H.:** Bilanz der empirischen Bildungsforschung . In: Zeitschrift für Pädagogik, 5/ 1990
- Fetscher, I.:** Krise der Gesellschaft und Zukunft der Bildung In: Schweizer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft . Weinheim 1986 , S.18-28
- Fiedler, A.; Regenhard, U.:** Mit CIM in die Fabrik der Zukunft ? Probleme und Erfahrungen . Opladen 1991
- Finckh, H. J.:** Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen . In: Zeitschrift für Pädagogik, 5/ 1987 , S.655-674
- Fischer, H. P.:** Projektausbildung radikal? Zum Lernen durch Projekte im Werk Gaggenau der Mercedes-Benz AG. Grundannahmen-Konzepte-Ausführungsformen In: Sommer, K.-H. Betriebspädagogik in Theorie und Praxis . Esslingen 1990 , S.283-300
- Fischer, W.; Petzelt, A. u.a. (Hrsg.):** Einführung in die pädagogische Fragestellung Aufsätze zur Theorie der Bildung Teil II. Freiburg i. Breisgau 1963
- Fix, W.:** Juniorfirmen Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989
- Flittner, W.:** Allgemeine Pädagogik . Stuttgart 1957
- Frackmann, M. u.a.:** Bildung und neue Technologien . In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 5/1986;

- Frackmann, M. u.a.:** Neue Formen des Lernens in der Berufsausbildung Ist eine neue Fachdidaktik notwendig . In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 5/1987
- Freimuth, J.:** Zur Entfaltung sozialer Kompetenz in der industriellen Forschung und Entwicklung . In: Personal, 2/1992
- Frese, M.; Zapf, D.:** Die Einführung neuer Techniken verändert Qualifikationsanforderungen, Handlungsspielraum und Stressoren kaum. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung . In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 1/1987
- Frevel, A.:** Technik und Qualifikation Reflexion über ein Humanisierungsvorhaben zur Qualifizierung von Schweißern an Industrierobotern . Bonn 1986
- Fricke, E. u. a.:** Beteiligung und Qualifizierung Band I . Bonn 1980
- Friebel, H.:** Berufliche Qualifikation und Persönlichkeit Alltagserfahrungen Jugendlicher und sozialwissenschaftliche Deutung . Opladen 1985
- Friedeburg, L. v.; Hentig, H. v.; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Hessen u.a.(Hrsg.):** Konturen moderner Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik: Ein Quellenband zur bundesdeutschen Schulreform 1965-1990. Frankfurt 1992;
- Frommer, H.:** Lernen, Wissen, Bildung. Ein Integrierendes Lernkonzept für die Erwachsenenbildung. Villingen-Schwenningen 1993
- Führ, C.:** Die unrealistische Wendung Rückblick auf Bildungsreformkonzepte der sechziger Jahre . In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 2/1985
- Fuhr, R.:** Didaktisches Handeln in außerschulischen Feldern In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 3 . Stuttgart 1986 , S.148-163
- Fürstenberg, F.; Universität Bonn, S. f. S.:** Wechselbeziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, Vergleich: Japan-Deutschland Projekt 1991/07-1994/06 ; Teilprojekt: Abstimmungen und Steuerungen der Beziehungen von Bildung und Beschäftigung
- Gallie, D.:** Patterns of skill change Upskilling, deskilling or polarization of skills ? In: Work, Employment and Society, 3/1991
- Gamm, H. J. (Hrsg.):** Pädagogische Ethik Versuche zur Analyse der erzieherischen Verhältnisse . Weinheim 1988
- Geissler, K. A.:** Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzeptes. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Hessen, Dokumentation des GEW Landesverbandes Rh . In: GEW Berufsschul - Insider LV Hessen, 4/ 1991
- Geissler, K. A.:** Schlüsselqualifikationen - Ein Schlüssel auch zum Abschließen In: Nuissl, E. u. a. (Hrsg.) . LFRWb 22/1988;
- Geissler, K. A.:** Ökonomisierung der Subjektivität und planvolle Bewirtschaftung des Menschen . In: Widersprüche, Offenbach, 27/1988
- Geissler, K. A.:** Mit dem Qualifikations-"Schlüssel" nach oben Ein Begriff, der einen falschen Schein erzeugt . In: Frankfurter Rundschau, 10.5.1990 S.35; 1990
- Geissler, K. A.:** Die Opfer der Qualifizierungsoffensive . In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 3/1987
- Geissler, K. A.; Kade, J.:** Die Bildung Erwachsener Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung . München 1982
- Gerds, P.:** Zum Verhältnis von Arbeit, Technik und Bildung in gestaltungsorientierter Perspektive . In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/1992 , S.33-46
- Gerdsmeyer, G.:** Arbeitsmarkt und Schulqualifikation. Ansätze zur Bestimmung ökonomischer Funktionen der Schule. In: Gerdsmeyer, G.; Thranhardt, D. (Hrsg.): Schule. Eine berufsvorbereitende Einführung in das Lehrerstudium . Weinheim 1979
- Gerner, B. (Hrsg.):** Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart . Darmstadt 1963
- Gesamthochschule Kassel; Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentw. u.a.:** Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung an 10 Modellversuchsschulen 1973-1985 Dederling, H. (Hrsg.): Sachstandsbericht über Modellvers. i. d. Sekundarstufe . Frankfurt/Main 1980
- Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung; Brater, M. u.a. (Hrsg.):** Fächerübergreifende Qualifizierung durch künstliche Übungen Bericht über einen Ausbildungsversuch im Jugendförderungsprogramm der FORD - Werke AG, Köln . München 1985
- Gessler, L.; Schneider, P.:** Die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung in der Hiberniasschule . Trivialpädagogisches "Zurück zum Handwerk" oder wegweisendes Schulmodell ? In: Neue Sammlung, H. 3; 1983
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; Landesverband Hessen (Hrsg.):** Konturen moderner Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik Ein Quellenband zur bundesdeutschen Schulreform 1965-1990 . Bad Homburg 1991
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; Naumann, K. (Hrsg.):** Wie "zivil" ist die Zivilgesellschaft . In: Erziehung und Wissenschaft, 7-8/92; 1992
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; Tillmann, K. J. (Hrsg.):** Bildung verwirklichen Positionen und Perspektiven gewerkschaftlicher Bildungspolitik . In: Gewerkschaftspublikationen, GEW-Tagung 1989
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (Hrsg.):** Welche Bildung für Beruf und Studium Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung Auf dem Weg zur Kollegschule. In: GEW-Skript, 09
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW); Landesverband Baden - Württemberg (Hrsg.):** Erwartungen und Forderungen an Lehrpläne. Stuttgart 1992
- Gieseke, W.; Meueler, E.; Nuissl, E. (Hrsg.):** Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Beiheft zum Report . In: Report, 1992;
- Gleeson, D.:** Life skills training and the politics of personal effectiveness . In: The Social Review, 2/1986
- Gloeggler, K.; Schelten, A.:** Untersuchung von handlungsorientiertem Unterricht an der Berufsschule: Findung von Methoden/Verfahren zur Entwicklung methodischer und sozialer Kompetenz, in Anlehnung an die neuen Metall- u. Elektroberufe. lfd. Dissertation an der TU München
- Gmelin, V.:** Die Juniorfirma der WMF-AG In: Sommer, K.-H.: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis . Esslingen 1990 , S.301-312
- Göbel, U. (Hrsg.):** Was Ausbilder fordern-was Schüler leisten Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Ausbildern und Auszubildenden . Köln 1982
- GOLEM-Recherche; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB (Hrsg.):** Individuell nach Suchbegriffen erstellte Recherche des IAB (Über das BIBB auch verfügbar online/MODEM) für diese Arbeit verwendet wurde eine Ausgabe vom Januar . Nürnberg 1992
- Gordon, R.; Kimball, L. M.:** Die Struktur der Arbeit und Hochtechnologien Beschäftigungsentwicklung, Qualifikationsanforderungen und Bildung . In: WSI-Mitteilungen, 6/1986
- Gorz, A.:** Kritik der ökonomischen Vernunft . Berlin 1989
- Götz, B.:** Wider die Funktionalisierung der Bildung Die doppelte Wende der konservativen Bildungspolitik und die Leitziele eines integrativen Schulkonzeptes . In: Die neue Schule, 4/1988
- Götz, B.; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.):** Lehrer in der Wende . Ludwigsburg 1986
- Graetz, R.:** Strukturentwicklung im Bildungs- und Beschäftigungssystem . In: Die neue Gesellschaft, 12/1984
- Grave, A. J. d.:** Gestaltung beruflicher Erstausbildung in Unternehmungen . Frankfurt/Main 1991
- Grell, J.:** Techniken des Lehrerverhaltens . Weinheim 1976
- Griesinger, H.:** Neue Wege in der betrieblichen Bildungsarbeit Das Robert Bosch Kolleg und die Bosch-Lernstatt In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Esslingen 1990 , S.439-446

- Großmann, F.:** Veränderte Qualifikationsanforderungen des ökonomischen Systems in ihrer Relevanz für gesellschaftlich organisierte Bildungsprozesse . Köln 1979
- Grundmann, H.:** Deutscher Unterricht und Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Ausbildung .In: Berufsbildung, 3/1991; S.107-109
- Grüner, G.; Schlawke, W.:** Doppelqualifikation - Gesellenbrief und Abitur .In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 60/1980
- Gruschka, A.:** Die gegenwärtige Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Institutes für Pädagogik und Gesellschaft . In: Pädagogische Korrespondenz, 1/1987, S.5-18
- Gruschka, A.:** Bildung oder Beruf - Beruf ohne Bildung ? In: Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Weinheim 1986, S.87-97
- Gruschka, A. (Hrsg.):** Negative Pädagogik Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie . Wetzlar 1986
- Gruschka, A.:** Die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung und ihre historische - bildungstheoretische Begründung . In: Betrifft Erziehung, Heft 3; 1988
- Gruschka, A.:** Von der alten Illusion der Chancengleichheit zur Apologie der Ungleichheit .In: Pädagogische Korrespondenz, 11/ 1993, S.5-20
- Gruschka, A.:**  
Kritik an alter Hypertrophie oder neue "falsche" Bescheidenheit ? Was können wir noch von der Pädagogik erwarten, und was verlangt sie selbst noch von sich ?  
In: Pädagogische Korrespondenz, 12/1993 S. 5-25
- Guldin, A.:** Soziale Intelligenz und Berufserfolg Auch im naturwissenschaftlich-technischen Bereich von Relevanz ? In: Personalführung, 3/1989
- Gut, P.; Holling, E.:** Perspektivlos in die Zukunft? Möglichkeiten der Computer-Bildung .In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 3/1990
- Haase, P.; Jährling, D.:** Auszubildenden-Langfristplanung Die Berufsausbildung als betriebliches Prognoseproblem . In: Personalführung, 6/7-1984
- Habermas, J.:** Erkenntnis und Interesse . Frankfurt/Main 1973
- Habermas, J.:** Kultur und Kritik . Frankfurt/Main 1973
- Habermas, J.:** Vorstudien und Ergänzung zur Theorie des kommunikativen Handelns . Frankfurt/Main 1984
- Habermas, J.:** Theorie des kommunikativen Handelns 2 Bände :1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt/Main 1987/88
- Hacker, W.:** Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie . Berlin 1978
- Hacker, W.:** Arbeitspsychologie . Berlin 1986
- Häfner, K.:** Die neue Bildungskrise Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung . Stuttgart 1982
- Häfeli, K.; Kraft, U.; Schallberger, U.:**  
Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie. Bern, Stuttgart, Toronto 1988
- Hagemann, H.; Prof. Dr. u.a.:** Technologischer Wandel und Beschäftigung in fortgeschrittenen Industriestaaten am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland: 1985/05 - 1988/04. Projektarbeiten an der Univ. Bremen, Wirtschaftswissenschaften.
- Hans Böckler Stiftung; Paul-Kohlhoff, A.; Kruse, W. (Hrsg.):** Rund um den Beruf Arbeitshilfe für die berufsübergreifenden Ausbildungsinhalte in neu geordneten Berufen . Düsseldorf 1989
- Hansmann, O.; Marotzki, W. (Hrsg.):** Rekonstruktion des Bildungsbegriffes unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft: Auch veröffentlicht als Sammelband von über 20 Beiträgen: 1985/02 - 1988/02. Projektarbeiten an der Hamburg, allg. EW., 1988
- Hartung, D.; Nuthmann, R.; Teichler, U.:** Einige Problemstellungen und Konsequenzen der flexiblen Qualifizierung als Bildungskonzeption In: Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung Bd. 30/2 . 1978
- Hartung, D.; Nuthmann, R.; Teichler, U.:** Bildung und Beschäftigung Probleme, Konzepte, Forschungsperspektiven . München 1981
- Haug, F. u.a. (Hrsg.):** Automation führt zu Höherqualifikation (Projektgruppe Automation) In: Demokratische Erziehung, 4/1975.
- Hecker, O.:** Gemeinsame Bearbeitung von Themen der Aus- und Weiterbildung im Rahmen der Modellversuchsreihe . In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/1992, S.228-234
- Hegelheimer, A. u.a.:** Qualifikationsforschung. Eine Literaturexpertise über ihre Bedeutung für die Berufsbildungsforschung In: Schriften zur Berufsbildungsforschung 1975/33 .Hannover 1975
- Hegelheimer, A.:** Beruf und Bildung Perspektiven für die Zukunft . In: Wirtschaft und Berufserziehung, 5/1983
- Hegelheimer, A.; Sommer, M.:** Ausbildung und Beruf in der Bundesrepublik Deutschland .  
In: Wirtschafts- und Berufserziehung, 2/1984
- Heid, H.:** Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit .In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1988
- Heid, H.:** Gerhard Zecha: Für und Wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft Paderborn 1984 . In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1988;
- Heid, W.:** Über die Schwierigkeiten, berufliche von allgemeinen Bildungsinhalten zu unterscheiden. In Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung . Weinheim 1986
- Heidegger, G.; Mizdalski, R.; Rauner, F.:** Bildung statt Anpassung. Perspektiven der Berufsbildungsplanung .In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1989
- Heidegger, G.:** Gestaltung von Arbeit und Technik am Arbeitsplatz. In Weisenbach, K. (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik . Frankfurt/Main 1988
- Heidegger, G.; Jacobs, J.; Martin, W. u.a. (Hrsg.):** Berufsbilder 2000 Soziale Gestaltung von Arbeit, Technik und Bildung Projektarbeit an der Universität Hamburg, Prof. Dr. Felix Rauner. Opladen 1991
- Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W.:** Unterricht Analyse und Planung . Blumenthal, A.; Ostermann, W. (Hrsg.). Hannover 1977
- Heinemann, K. H.; Rügemer, W.:** Bildung 2000 Szenarien, Anfänge, Strategien .In: Demokratische Erziehung, 9/ 1985, S.22-25
- Heinemann, K. H.; Rügemer, W.:** Utopie ohne Subjekt Zum Entwurf "Bildung 2000" von Klaus Klemm, Hans-Günter Rolf und Klaus-Jürgen Tillmann . In: Demokratische Erziehung, 1/ 1986, S.12-15
- Heinz, W. R.:** Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: Hurrlemann, K.; Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S.397-416
- Helfert, M.:** Strukturwandel, neue Techniken und Qualifikationsentwicklung dargestellt am Beispiel der Leistungsgruppen . In: WSI-Mitteilungen, 7/1991
- Hellwig, A.; Tepper, J.; Richter, H.:** Förderung gestalterischer und sozialer Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung .In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H.6; 1988
- Hellwig, H. J.; Kluger, J.:** Basisqualifikationen und Arbeitsgestaltung in: Sachverständigenkommission "Arbeit und Technik" (Hrsg.): Arbeit und Technik Tagungsband zum 2. Bremer Symposium. Bremen 1987, S.122 ff
- Henninges, H. v.:** Entwicklungstendenzen des Facharbeitereinsatzes in der Bundesrepublik Deutschland . In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 74/1978
- Henninges, H. v.; Tessaring, M.:** Entwicklungstendenzen des Facharbeitereinsatzes in der Bundesrepublik Deutschland . 1977
- Henninges, H. v.:** Die Bestimmung von Qualifikationsanforderungen mit Hilfe von Indikatoren der amtlichen Statistik .In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 6/ 1983



- Hensge, K.:** Schlüsselqualifikationen in den neu geordneten Ausbildungsberufen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Koch, Ch.; Hensge, K.: Muß ein Mensch denn alles können. In: Modellversuche zur beruflichen Bildung, 29/1992
- Hentig, H. v. (Hrsg.):** "Humanisierung" Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule. Stuttgart 1987
- Hentig, H. v.:** Bilanz der Bildungsreform. In: Neue Sammlung, 3/1990
- Herpich, M.; Krüger, D.; Nagel, A.:** Technikeinsatz, Organisationsgestaltung und Qualifizierungs-Ergebnisse aus betrieblichen Fallstudien. In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151; 1992, S.47-85
- Herrmann, U. u.a. (Hrsg.):** Das pädagogische Jahrhundert Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18.Jh.in Deutschland. Weinheim 1981
- Herrmann, U. u.a. (Hrsg.):** Neue Erziehung, neue Menschen Erziehung u.Bildung zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim 1987
- Herrmann, U.; Oelkers, J. u.a. (Hrsg.):** Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1989
- Herrmann, U. u.a. (Hrsg.):** Die Formung des Volksgenossen Der "Erziehungsstaat" des 3. Reiches. Weinheim 1985
- Herz, G.:** Der Markt, die Arbeit, die Technik, die Organisation, die Qualifikation-Konsequenzen aus der Veränderung des Marktgeschehens für den Wirkungszusammenhang von Technik, Organisation und Qualifikation. In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/ 1992, S.86-97
- Herz, O.:** Veränderte Lebensbedingungen - veränderte Lernbedingungen Oder: Auf dem Weg zu einem erweiterten Schulverständnis. Freiburg i.Breisgau 1992
- Herzog, W.:** Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka S. auch die Entgegnung Wolfgang Brezinkas in der ZfP 2/88 S. 247ff. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1988
- Hesse, J. J.; Rolff, H. G.; Zöpel, C. (Hrsg.):** Zukunftswissen und Bildungsperspektiven Dokumentation des 3. Zukunftsforums, 22.1. 1988, Düsseldorf, Baden-Baden 1988
- Hesse, J. J.; Zöpel, C.:** Zukunft und staatliche Verantwortung Mit Beiträgen von Hans-Günter Rolff, Nikolay Lutzky, Walter Siebel, Armin Bechmann, Erich Staudt, Olaf Sund, Jürgen Kromphardt, Franz-Xaver Kaufmann, Alexander Müller u.a. Baden-Baden 1987
- Hesseler, M.:** Qualifikationsbezogene Arbeitsgestaltung Überlegungen zur Entwicklung anforderungsgerechter Schulungskonzepte. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 3/1986;
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung; Steffens, U.; Bargel, (Hrsg.):** Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule". Wiesbaden 1987
- Heydorn, H. J.:** Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft Bildungstheoretische Schriften Bd.2. Frankfurt/Main 1979
- Heydorn, H. J.:** Zur bürgerlichen Bildung Bildungstheoretische Schriften Bd.1. Frankfurt/Main 1980
- Heydorn, H. J.:** Ungleichheit für alle Zur Neufassung des Bildungsbegriffs Bildungstheoretische Schriften Bd.3. Frankfurt/Main 1980
- Heydorn, H. J.:** Ungleichheit für alle Vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite. Karlsruhe 1973
- Heydorn, H. J.:** Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffes. Frankfurt/Main 1972
- Hinte, W.; Springer, W.:** Personale Kompetenzen und professionelles Handeln Versuch eines ganzheitlichen Ansatzes der Aus- und Fortbildung. In: Neue Praxis, 6/1987;
- HOESCH STAHL AG (Hrsg.):** Selbstlernsystem mit Hilfe des auftragsbezogenen Leittextes (Leittextmethode). Dortmund 1986
- Hof, B.:** Von der neuen Basis überrascht Anmerkungen zur Prognos-Projektion "Arbeitslandschaft bis 2010..." In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1990
- Hofer, P.:** Szenarien der wirtschaftlichen Entwicklung Basisüberlegungen zur Studie "Arbeitslandschaft bis 2010 nach Umfang und Tätigkeitsprofilen". In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1990
- Hoff, E. H.; Lappe, L.; Lempert, W. (Hrsg.):** Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Bern 1985
- Hoffmann, D.:** Die Transformation des Bildungsbegriffs in der Epoche der Bildungsreform In: Hoffmann, D./Heid, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim 1991
- Hoffmann, D.:** Was muß bei einer Bilanzierung der Pädagogik beachtet werden? In: Hoffmann, D./Heid, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklungen. Weinheim 1991
- Hoffmann, D. (Hrsg.):** Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim 1991
- Hoffmann, D.; Heid, H. (Hrsg.):** Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentw. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Weinheim 1991
- Hofmann, C.; Hamann, B.:** Jugendarbeit als Möglichkeit sozialpädagogischer Intervention zur Bewältigung von Problemen Jugendlicher beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Magisterarbeit an der Univ.München, IfP, L.02, 1984
- Hohmann, R.:** Innovation in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1986
- Höhn, E.:** Zukunftsorientierte Anforderungen an die Lernfähigkeit im Bildungssystem Der Aspekt der Erziehungswissenschaft In: Kommission Zukunftsperspektiven gesellschaftlicher Entwicklungen, 11. Stuttgart 1983
- Holstiege, H.:** Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit - Freie Arbeit. Freiburg 1987
- Holz, H.; Höpfner, H. D.; Weisser, D.:** Kooperative Umgestaltung der beruflichen Ausbildung der Lehrlinge in Ost und West. In: Berufsbildung, 1/1990
- Holz, H.; Höpfner, H. D.; Weissker, D.:** Kooperative Umgestaltung der beruflichen Ausbildung der Lehrlinge in Ost und West. In: Berufsbildung, 4/1990
- Hoppe, M.; Schulz, H. D.:** Interpretationsrahmen zur Einschätzung betrieblicher Ausbildungsansätze. In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/1992, S.193-201
- Horkheimer, M.:** Traditionelle und kritische Theorie Vier Aufsätze. Frankfurt/Main 1972
- Höwelkröger, B.; König, E.; Prof.Dr.** Analyse von Schlüsselqualifikationen in beruflicher Kommunikation: 1989/01-1991/06. Projektarbeiten an der Paderborn, EW
- Huber, A.:** Gesucht: Der Generalist mit Persönlichkeit. In: Psychologie Heute, 4/1992, S.36-40
- Huisken, F.:** Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972
- Huisken, F.:** Die Wissenschaft von der Erziehung Einführung in die Grundlügen der Pädagogik Kritik der Erziehung Teil 1. Hamburg 1991
- Huisken, F.:** Weder für die Schule noch fürs Leben Vom unbestreitbaren Nutzen unserer Lehranstalten Kritik der Erziehung Teil 2. Hamburg 1992
- Humboldt, W. v.:** Schriften zur Politik und zum Bildungswesen In: Flitner, A.; Giel, K. (Hrsg.): das. Band IV der Werke in V Bänden. Darmstadt 1964
- Hund, J.:** Produktivkraftentwicklung und Qualifikationsanforderungen. In: Argument Sonderheft, 1977
- Hurrlemann, K.; Ulich, D. u.a. (Hrsg.):** Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991
- Huschke-Rhein, R.:** Über die Zukunft der allgemeinen Pädagogik Systematische und systemökologische Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/ 1984, S.31-48
- Husmann, J.:** Arbeitslandschaft bis 2010 Eine Beurteilung aus Sicht der Arbeitgeber. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1990
- Imai Masaaki:** KAIZEN Der Schlüssel zum Erfolg der Japaner im Wettbewerb. Tokyo/München 1992
- Industriegewerkschaft Chemie, P. K.; Meier, K. (Hrsg.):** Individualisierte Auszubildende Soziale Qualifikationen in der Berufsausbildung, Interessenorientierung von Auszubildenden, Folgen für die gewerkschaftliche Jugendarbeit. Köln 1991

- Industriegewerkschaft Metall; der Vorstand(Hrsg.):** Rund um den Beruf Arbeitshilfe für die berufsübergreifenden Ausbildungsinhalte in neugeordneten Berufen . Frankfurt/Main 1989
- Institut der Deutschen Wirtschaft(Hrsg.):**Innovative Technologien und betriebliche Bildung Zur gesellschafts- und Bildungspolitik . In: Beiträge, 112/1985
- Institut der Deutschen Wirtschaft (IW); Bunk,G. u.a.(Hrsg.):**Überprüfung von Qualifikationsprofilen des Sekundarbereichs I in bezug auf die Qualifikationsanforderungen der Ausbildungsbetriebe für berufliche Bildungsgänge .In: Materialien des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln, 1980
- Institut der Deutschen Wirtschaft IW; Göbel,U. u.a.(Hrsg.):** Berichte zur Bildungspolitik 1987/88 des Instituts der Deutschen Wirtschaft, Köln . Köln 1987
- Institut der Deutschen Wirtschaft IW; Herrmann,H.; Hüchtermann-Hoppe,M.(Hrsg.):**Qualifikationsprofile zum Berufsstart .In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 152/1990
- Institut für Arbeitsmarkt - und Berufsforschung; Lipsmeier,A.(Hrsg.):**Berufsausbildung, Weiterbildung und Beschäftigungssystem - eine berufspädagogische Analyse .In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 66/1982
- Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung; Boening,E. u.a.(Hrsg.):**Qualifikationsforschung und Qualifizierungspolitik Grundlagen und Positionen für die 90er Jahre .In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 111/1988
- Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung; Krupp,H. J. u.a.(Hrsg.):**Schafft Bildung Beschäftigung ? Erneute Überlegungen zu einer alten Kontroverse Resonanzen.Arbeitsmarkt und Beruf - Forschung und Politik .In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 111/1988
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung:**Bildungs - und Beschäftigungssystem Literaturdokumentation .In: Profildienst aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, L29/1982 ff;
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Tessaring,M. u.a.(Hrsg.):**Bildung und Beschäftigung im Wandel Die Bildungsgesamtrechnung des IAB .In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 126/1990
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt der Arbeit(Hrsg.):** Institutionen-Handbuch Arbeitsmarkt und Beruf 3. Ausgabe Inst DokAB . Nürnberg 1991
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit IAB(Hrsg.):** Veröffentlichungen Verzeichnis der ..., IAB,Regensburgerstr. 104, 8500 Nürnberg s. auch die Literaturdokumentation LitDokAB S7 und die laufenden Ausgaben der Forschungsdokumentationen. Nürnberg 1991
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB; Klose,J.(Hrsg.):**Die Problematik der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem Analysen und Perspektiven aus sozialwissenschaftlicher Sicht .In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 113/1987
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB; Kühl,J.; Reyher,H.(Hrsg.):**Aspekte der beruflichen Qualifizierung vor dem Hintergrund des strukturellen Wandels Resonanzen: Arbeitsmarkt und Beruf - Forschung und Politik .In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 111/1988
- Institut für Pädagogik und Gesellschaft(Hrsg.):**Pädagogische Korrespondenz Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft . In: Pädagogische Korrespondenz, 1-8; 1991
- Institut für Weltwirtschaft, K.; Siebert,H.; Klodt,H.(Hrsg.):**Qualifizierungsgutscheine - Eintrittskarten in den Arbeitsmarkt .In: Kieler Diskussionsbeiträge, Nr. 175; 1991
- Institut für Pädagogik und Gesellschaft PUG e.V. Hrsg.:** Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft. Münster 1993. Letzte Ausgabe 12/1993
- Iribarne,A. d.:**Neue Ausbildungen und Qualifikationen für die Fabrik der Zukunft .In: Berufsbildung, 1/1987
- Jäger,W.:** Industrielle Arbeit im Umbruch Zur Analyse aktueller Entwicklungen . Weinheim 1989
- Jährling,D.:**Was sind Schlüsselqualifikationen In: Siebert,H.;Weinberg,J.(Hrsg) . In: Report 22/1988;
- Jank,W.; Meyer,H.:** Didaktische Modelle . Frankfurt/Main 1991
- Janossy,F.:** Das Ende der Wirtschaftswunder Erscheinung und Wesen der wirtschaftlichen Entwicklung .Frankfurt/Main 1966
- Jutzi,K.; Ziefuss,H.:**Schlüsselqualifikationen und Ausbilderhandeln in der E- und M- Industrie in Schleswig-Holstein: 1991/02 - 1993/02: Instit. für d. Päd. der Naturwiss.. Projektarbeiten an der Universität Kiel
- Kade,J.:**Bildung oder Qualifikation ? In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1983
- Kade,J.:** Grundlinien einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung In : Geissler,KH.A.; Kade,J.:Die Bildung Erwachsener . München 1982
- Kaiser,A.:**Benötigt die Erwachsenenbildung den Rekurs auf die philosophische Tradition ? .In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 31/93; 1993 , S.33-39
- Kaiser,A.; Kaiser,R.:** Studienbuch Pädagogik Grund- und Prüfungswissen . Königstein 1985
- Kaiser,M.:**Schlüsselqualifikationen - Entwicklungen, Konzepte, Anwendungsbezüge .In: Information,Beratung,Vermittlung, 12/1987
- Kaiser,M.:**Qualifizierung in Beschäftigungsinitiativen, Herausforderung an eine lokale Bildungs- und Beschäftigungspolitik . In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 3/1987
- Kaiser,M.:**Schlüsselqualifikationen - Bausteine für die Berufsausbildung Berufsausbildung morgen - Leitlinien für ein zeitgemäßes Bildungskonzept . In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen, 1988
- Kammer,D.:** Anthropologie, pädagogische. In Lenzen,D.(Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft . Stuttgart 1983 , S.311-316
- Kell,A.:** Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem In : Lenzen,D.:Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.9 Teil 1 .Stuttgart 1982
- Kell,A.:** Berechtigungswesen - Bollwerk gegen die Realisierung materialer Chancengleichheit ? Das Bildungswesen der Zukunft .Stuttgart 1987
- Keller,J. A.; Novak,F.:** Kleines Pädagogisches Wörterbuch . Freiburg i.Breisgau 1991
- Kerbl,H.:**Der Arbeitsplatz als Lernplatz . In: Lernfeld Betrieb, 26/1991
- Kern,H.; Schumann,M.:**Industriearbeit im Umbruch - Versuch einer Voraussage .In: Mitteilungen. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, Nr. 10; 1984
- Kern,H.; Schumann,M.:** Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein . Frankfurt/Main 1985
- Kern,H.; Schumann,M.:** Das Ende der Arbeitsteilung ? Rationalisierung in der industriellen Produktion . München 1990
- Kesting,H.:** Herrschaft und Knechtschaft Die "soziale Frage" und ihre Lösungen . Freiburg i.Breisgau 1973
- Keufer,E.:**Ökologische Bildung und Schlüsselqualifikation im kaufmännischen Bereich in: Meisel,K. u.a.:Schlüsselqualifikationen in der Diskussion . In: Berichte,Materialien,Planungshilfen, Bonn 1989
- Kiesbeye,R.:**Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Berufsbildungswerk . In: Berufliche Rehabilitation, H.4; 1990
- Klafki, W.:**Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung .In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1986 , S.455 ff
- Klafki,W.:** Das Elementare, Fundamentale, Exemplarische. In: Groothoff,H.H.; Stallmann, M.(Hrsg.): Pädagogisches Lexikon . Stuttgart,Berlin 1965

- Klafki, W.:** Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim 1976
- Klafki, W.:** Die bildungstheoretische Dialektik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1; 1980, S.32-35
- Klafki, W.:** Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985, S.12-30
- Klafki, W.:** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985
- Klafki, W.:** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Auflage. Weinheim 1991
- Klauder, W.:** Labour market prospects for the year 2000. Accent on skills and service sector (basierend auf PROGNOSE- und IAB-Studien). In: Social and Labour Bulletin, 2/1987;
- Klauder, W.:** Auswirkungen der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung seit 1989 auf die Arbeitsmarktperspektiven. Ein quantitatives Szenario bis 2000 unter veränderten Rahmenbedingungen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1990
- Klauder, W.:** Ohne Fleiß kein Preis. Die Arbeitswelt der Zukunft. Zürich 1990
- Klein, U.:** Weiterbildung von Ausbildern in der "Projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA)" bei Siemens. In: Sonderdruck Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5. Berlin 1986
- Klein, U. (Hrsg.):** P E T R A - Projekt und transferorientierte Ausbildung. München 1990
- Klemm, K.:** Bildungsexpansion und ökonomische Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1987
- Klose, B.:** Der technische Wandel in Handel und Industrie und seine Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildung. Technischer Wandel und Bildungsinhalte. Frankfurt/Main 1984
- Kluger, J.; (Berufsförderungszentrum Essen) u.a.:** Erforschung und Erprobung berufsübergreifender Basisqualifikationen: auf dem Gebiet der Mikrocomputertechnik auf der Basis des MFA-Mediensystems: 1986/07 - 1989/06, Veröff.s.Hellwig/Kluger 1987. Projektarbeiten
- Knörzer, W.; Grass, K.:** Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. Weinheim 1992
- Koch, C.; Hense, K.; Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.):** Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen. Eine Bestandsaufnahme von (berufspäd.)Theorie und (betriebl.)Praxis. In: Modellversuche zur beruflichen Bildung, 29/1992
- Köhne, F.:** Erwartungen der Industrie an das Bildungssystem. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H.2; 1988
- Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel (Hrsg.):** Wirtschaftlicher und sozialer Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. Gutachten der Kommission. Göttingen 1990, S.483ff
- Kozakiewicz, M.:** Bildung und Beschäftigung - ein wachsendes Problem zentralgeplanter Gesellschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1984, S.457-470
- Krapp, A.:** Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/1993, S.187-206
- Krappmann, L.:** Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1975
- Krause, D.:** Sozioökonomische Theorie der Qualifikation: Projektende 1982/11, Forschungsberichte 1-3, 1980-81. Projektarbeiten an der Univ. Bremen, Sozialwissenschaftl. Institut.
- Kron, F. W.:** Grundwissen Pädagogik. München 1988
- Krüger, H.:** Organisation und extra-funktionale Qualifikationen. Eine organisationssoziologische und organisationstheoretische Konzeption mit empirischen Befunden zur Bestimmung ihres inhaltlichen Zusammenhangs. In: Europäische Hochschulschriften, R.22 Soz.160; 1988
- Kuban, G.:** Strukturwandel in der kaufmännischen Berufsausbildung. Neue Aufgaben für Übungsfirmen. In: Personalführung, 1/1983
- Kuda, R.; Schmidt, N.:** Stellungnahme zur IAB/Prognos-Projektion "Arbeitslandschaft bis 2010..." .In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1990
- Kügler, E.:** Die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen. Führungskräfte-Training in der Aus- und Weiterbildung des militärischen Vorgesetzten und Führers an der Führungsakademie der Bundeswehr. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, 6/1991, S.413-416
- Kühlewind, G.:** Zu einigen strittigen Problemfeldern der neuen IAB/Prognos-Projektion. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1990
- Kuhn, H. W.:** Qualifikation und Sozialisation in der beruflichen Bildung. Ein Beitrag zur aktuellen Problematik des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem im Bereich der beruflichen Bildung. Frankfurt/Main 1980
- Kuhl, André M.:** Soll die Didaktik konstruktivistisch werden? In: Pädagogische Korrespondenz, 12/1993 S.35 - 55
- Kutscha, G.:** "Allgemeinbildender" Unterricht in der Berufsschule - eine verwaltete Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1982, S.55-72
- Lakatos, I.:** Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: Lakatos, I.; Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974
- Landesgewerbeamt Baden-Württemberg; Haus der Wirtschaft; Meister, G. (Hrsg.):** Lean Production - Der Mensch als Schlüssel zum Erfolg. In: Informationen für die Wirtschaft, März 1993
- Larcher, D.; Rathmayr, B.:** Pädagogisch-analytische Bildungsforschung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 2. Stuttgart 1984, S.253-282
- Laszlo, A.:** Beschreibung und Erfassung von Qualifikationen. In: CEDEFOP - Berufsbildung, 2/1991; 1991, S.23 ff
- Laur-Ernst, U.:** Zur Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen. Oder: Warum und wie lernt man abstraktes Denken? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6/1983, S. 187 - 190
- Laur-Ernst, U.:** Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Frankfurt/Main 1984
- Laur-Ernst, U.:** Lernziel Kooperativität - angesichts menscheleerer Fabriken? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/1986
- Laur-Ernst, U.:** Berufsübergreifende Qualifikationen und neue Technologien - ein Schritt zur Entspezialisierung der Berufsbildung? In: Koch, R. (Hrsg.): Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung. Berlin 1988
- Lehmann, B. (Hrsg.):** Kinder-Schule: Lehrer-Schule. Konkrete Beispiele und Anregungen für die Gestaltung eines kindgerechten Unterrichts. Ulm-Langenau 1991
- Lehner, F.; Widmaier, U.:** Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Strukturwandel und Entwicklung der Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen. Studie im Auftrag der GEW Landesverband NRW. Essen 1992
- Leminski, R.; Helfert, M.:** Der Wandel der Arbeitsanforderungen bei technologischen und organisatorischen Änderungen. Köln 1970
- Lenhardt, V.:** Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1986
- Lennings, M.; Schlaffke, W.; Vogel, O.:** Arbeit und Technik. In: Beiträge zur Wirtschafts- und Sozialpolitik, 138/1985
- Lenske, W. (Hrsg.):** Qualified in Germany. Ein Standortvorteil für die Bundesrepublik Deutschland. Köln 1988
- Lenzen, D. u.a. (Hrsg.):** Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 12 Bänden. Stuttgart 1986
- Lenzen, D. (Hrsg.):** Pädagogische Grundbegriffe Band 1, 2. Reinbek 1989
- Leschinsky, A.:** Bildung, Ungleichheit und Markt. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1993, S.19-24
- Levin, H. M.; Rumberger, R. W.:** Neue Technologien, Qualifikationsentwicklung und Bildung. Utopien, Realitäten und Alternativen. In: Soziale Welt, Sonderh.5/1987
- Liepmann, D.:** Grundlagen der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen. Soziale und fachliche Qualifikationen von Ausbildern. In: CEDEFOP - News, Nr. 1; 1991

- Lingelbach, K. C.:** Alfred Baeumler - "deutscher Mensch" und "politische Pädagogik". In Hermann, U.: Die Formung des Volksgenossen . Weinheim 1985
- Lingelbach, K. C.:** Rezens. von Albrecht Elsässer: Die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Sekundarstufe II. Stuttgart 1978 . In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/ 1982 , S.465-471
- Lipsmeier, A.:** Didaktik der Berufsausbildung Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung . München 1978
- Lipsmeier, A.:** Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und Reform der Berufsausbildung Allgemeine Technikdidaktik . Stuttgart 1980
- Lisop, I.; Huisinga, R. (Hrsg.):** Arbeitsorientierte Exemplarik Neue Wege für Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden in der Jugend- und Erwachsenenbildung der Zukunft . Wetzlar 1984
- Lisop, I.:** Vierzig Jahre Berufsausbildung im technischen Wandel Ihre Zukunft im Rückspiegel betrachtet . In: Anstöße, 02/03; 1985
- Lisop, I. (Hrsg.):** Bildung und neue Technologien Symposium im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Anstöße, Heidelberg 1986;
- Lisop, I.:** Schlüsselqualifikationen, Zukunftsbewältigung ohne Sinn und Verstand In: Nuissl, E. u. a. (Hrsg.) : LFrWb 22/1988
- Littek, W.; Heisig, U.; Gondek, H. D. (Hrsg.):** Dienstleistungsarbeit Strukturveränderungen, Beschäftigungsbedingungen und Interessenlagen (Workshop "Arbeit der Zukunft/Zukunft der Arbeit", Univ. Bremen, 1989). Berlin 1991
- Lompe, K. (Hrsg.):** Techniktheorie, Technikforschung, Technikgestaltung . In: Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung Opladen, 1987
- Lüde, R. v.; Öhler, C.; Webler, W. D. (Hrsg.):** Flexibilitätsorientierte Hochschulausbildung Anpassung an den Arbeitsmarkt oder zukunftsweisendes Studienkonzept . Weinheim 1988
- Luhmann, N.:** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main 1984
- Luhmann, N.:** Codierung und Programmierung Bildung und Selektion im Erziehungssystem in: Tenorth, H. -E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. München 1986
- Luhmann, N.; Schorr, K. E.:** Reflexionsprobleme im Erziehungssystem . Stuttgart 1979
- Luhmann, N.; Schorr, K. E. (Hrsg.):** Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik . Frankfurt/Main 1990
- Lundgreen, P.:** Normierung und Nutzung: Schule zwischen verwaltetem Anspruch und gesellschaftlicher Nutzung Neuere Untersuchungen zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts . In: Zeitschrift für Pädagogik, 5/ 1982 , S.797-812
- Lutz, B.:** Welche Qualifikationen brauchen wir? Welche Qualifikationen können wir erzeugen ? In: Hesse, J. J. u. a. (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven . Baden-Baden 1988
- Mader, W.:** Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11 . Stuttgart 1984 , S.43 ff
- Mallet, L.:** Vorausschauende Personalplanung und Berufsbildung . In: CEDEFOP - News, 1/1992; , S.25ff
- Malsch, T.; Seltz, R. (Hrsg.):** Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand Beiträge zur Entwicklung der Industriearbeit Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Arbeitspolitik. Berlin 1987
- MANNESMANN-DEMAG (Hrsg.):** Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung . Duisburg 1988
- Markert, W.:** Berufliche Weiterbildung zwischen Benachteiligtenprogramm und Betrieblicher (sic!) Qualifikationsbedarf In: Nuissl, E. u. a. (Hrsg.): LFrWb 22/1988
- Marotzki, W.:** Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese . In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1988 , S.331-346
- Marwede, M.:** Schlüsselqualifikation - Allgemeine Bildung durch berufliche Qualifizierung für eine rechnergestützte Facharbeit Gedanken aus der Sicht eines Berufsschullehrers . In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 7-8/1989
- Marx, J.:** Berufliche Weiterbildung in der BRD im Interesse des Monopolkapitals . In: Berufsbildung, 12/1989
- Maslanowski, W.:** Berufsbildung in Teilqualifikationen Der modulare Ansatz des MES der internationalen Arbeitsorganisation IAO . In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/1985
- Matthes, J. u. a. (Hrsg.):** Sozialer Wandel in Westeuropa . Frankfurt/Main 1979
- Matthiessen, K.:** "Schlüsselqualifikationen" in der neuen pädagogischen Diskussion . Frankfurt/Main 1988
- Mayer, U.; MPI für Bildungsforschung Berlin u. a.:** Bildungs- und Berufsverläufe in Bezug auf Bildungs- und Beschäftigungssystem: 1984/02 - 1994/12. Projektarbeiten
- Meier, K.; IG-Chemie-Papier-Cheramik; Bundesvorstand (Hrsg.):** Individualisierte Auszubildende . Frankfurt/Main 1991
- Meier, K.; Liebel, M.:** Veränderungen sozialer Qualifikationen als Teil neuer Technologien in der Ausbildung und ihre Folgen für die gewerkschaftliche Jugendarbeit: 1987/04 - 1991/03, Veröff.s.Meier, K. 1991. Projektarbeiten an der TU Berlin, IfS
- Meisel, K.; Päd.Arbeitsstelle d.dt.Volkshochschulverbandes u. a. (Hrsg.):** Schlüsselqualifikationen in der Diskussion Berichte Materialien Planungshilfen . Frankfurt/Main 1989
- Meister, J. J.:** Schulische Qualifikationen und Berufskarriere Analyse von Schlüsselqualifikationen jüngerer Erwerbspersonen eines Industrieunternehmens und ihr Einfluß auf die erste Phase ihrer Berufskarriere. Villingen-Schwenningen 1985
- Menck, P.:** Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlaß einer Befragung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1987 , S.363-380
- Menze, C.:** Bildung. In: Speck, J. u. a. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band 1, München 1970
- Menze, C.:** Bildung In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft , Bd 1 . Stuttgart 1983
- Merk, R.:** Bildung als investiver Faktor der Personal- und Bevölkerungsentwicklung. In Faulstich-Wieland, H. u. a. (Hrsg.): Report, 30/1992 , S.56-67
- Merkens, H.:** Wissenschaftstheorie in: Roth, Leo : Pädagogik . München 1991
- Mertens, D.:** Empirische Grundlagen für die Analyse der beruflichen Flexibilität In: Mitteilungen des IAB, Heft 5 . Nürnberg 1968
- Mertens, D.:** Berufliche Flexibilität und eine adaptive Ausbildung in einer dynamischen Gesellschaft. In: Jochimsen, R.; Simonis, M. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Infrastrukturpolitik . Berlin 1970
- Mertens, D.:** Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Bd.1. 1974
- Mertens, D.:** Schlüsselqualifikation und Berufsbildung - Versuch einer Erwiderung In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis . Nürnberg 1975
- Mertens, D.:** Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive Vortrag zum Thema des 9. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft . In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/ 1984 , S.439-456
- Mertens, D.:** Das Konzept der Schlüsselqualifikation als Flexibilitätsinstrument Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion In: Göbel, U.; Kramer, W. (Hrsg.): Aufgaben der Zukunft - Bildungsauftrag der Zukunft. Köln 1989
- Mertens, D.; Kaiser, M. H.:** Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion In: Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Bd. 30. Nürnberg 1978
- Mertens, D.; Kaiser, M.:** Anpassungsprobleme am Arbeitsmarkt in: Schuster, H. J.: Handbuch des Wissenschaftstransfers . Bonn 1990
- Messner, H.:** Wissen und anwenden. Zur Problematik des Transfers im Unterricht . Stuttgart 1978
- Meyer, N.:** Neue Technologien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den gewerblich-technischen Berufen . In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1/1985
- Meyer-Dohm, P.:** Technischer Fortschritt und lebenslanges Lernen im Industriebetrieb-Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung In: BMBW (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung . Bonn 1985

- Meyer-Dohm, P.:** Das Qualifizierungskonzept für Auszubildende der Volkswagen AG Vortrag auf der 13. Tagung der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter . Wolfsburg 1989
- Meyeringh, U. Reichert, Jürgen:** Überlegungen zur Zukunft von Arbeit und Ausbildung . In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 12/1986
- Middendorf, W.:** Anmerkungen zum Stellenwert von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung . In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2/1991
- Ministerium für Wirtschaft, M. u. T. B. W. (Hrsg.):** Qualifikationsbedarf 2000 Enderbericht des Arbeitskreises beim Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie . Stuttgart 1991
- Ministerium für Kultus und Sport; Baden Württemberg (Hrsg.):** Förderung von Schlüsselqualifikationen . In: Kultus und Unterricht, 28; 1991
- Ministerium für Kultus und Sport; Baden Württemberg (Hrsg.):** Fächerverbindendes Lehren und Lernen als Zukunftsaufgabe der Schule . Kultus und Unterricht, 21; 1991
- Ministerium für Kultus und Sport; Baden-Württemberg (Hrsg.):** Schule als Ort des sozialen Lernens Informationen für Lehrer in Baden-Württemberg . In: Schulintern, 1/1992
- Ministerium für Kultus und Sport; Baden Württemberg (Hrsg.):** Lehrpläne am Lernvermögen der Kinder orientieren . In: Schulintern, 12/1991
- Ministerium für Kultus und Sport Baden - Württemberg; Die Ministerin (Hrsg.):** Bildungsplan für die Grundschule / Hauptschule. Anhörungsfassung April 1993 . Stuttgart 1993
- Möller, J.:** Schlüsselqualifikationen in der Weiterbildung . In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 22/ 1988 , S.47-51
- Mollenhauer, K.:** Korrekturen am Bildungsbegriff ? In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1987 , S.1-20
- Müller, G.:** Einführung moderner Technik-soziale Voraussetzungen und Folgen Neue Tätigkeitsinhalte, veränderte Tätigkeitsanforderungen, Ansprüche an die Qualifikation beim Einsatz flexibel automatisierter Fertigung . In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1991
- Müller, H. R.:** Ein duales System beruflicher Weiterbildung . In: Wirtschafts- und Berufserziehung, 6/1987
- Müller, K. R. (Hrsg.):** Kurs- und Seminargestaltung . Weinheim 1992
- Müller-Rolli, S. u.a. (Hrsg.):** Das Bildungswesen der Zukunft 12 Beiträge zu zentralen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Problemen . Stuttgart 1987
- Münch, J.:** Das Leben planen - berufliche Qualifikation und soziale Kompetenz . In: Universitas, 11/1984
- Musloff, H. U.:** Bildung: der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre . Weinheim 1989
- Nagel, K.:** Weiterbildung als strategische Waffe Wettbewerbsvorteile durch neue Betrachtungsweise . In: Personalführung, 5/1992, S.324-368
- Nahrstedt, W.:** Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden Gesellschaft Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit - Plädoyer für eine Pädagogik der Zeit . In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1986 , S.515-527
- Nauck, B.:**  
Regionale und sozialstrukturelle Differenzierung der Kindschaftsverhältnisse in Deutschland. Erstellt in Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt "Familiäre Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland - eine vergleichende Sozialstrukturanalyse der Kindheit". Gefördert im DFG - Schwerpunktprogramm "Kindheit und Jugend in Deutschland vor und nach der Vereinigung", basierend auf Daten des Deutschen Jugendinstitutes und Infratest, München. In: ZfP 6/1993 S. 953 - 970
- Naumann, K.:** Mythos "Zivilgesellschaft" Literaturbericht zu einer unübersichtlichen Kontroverse Mit einer Auswahlbibliographie. In: Vorgänge, 114, 6/ 1991
- Negt, O.:** Ein neuer Lernbegriff . In: Forum Pädagogik, 1/1990; , S.24-25
- Negt, O.:** Alternative Schlüsselqualifikationen In: Siebert, H. (Hrsg.): Identitätslernen in der Diskussion, Bonn 1985 .
- Negt, O.:** Zukunft der Arbeit, Erziehung zur Arbeitslosigkeit In: Engholm, Björn (Hrsg.): Demokratie fängt in der Schule an . Frankfurt/Main 1986
- Negt, O.:** Plädoyer für einen neuen Lernbegriff . In: Zweiwochendienst, Bildung, Wissenschaft, Kulturpolitik; Bonn, 21/1988
- Negt, O. (Hrsg.):** Die Herausforderung der Gewerkschaften Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats . Frankfurt/Main 1989
- Nenner, A.:** Die suggestopädische Lern- und Unterrichtsmethode in der Berufsbildung der AUDI AG Ein Praxisbericht. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis . Esslingen 1990 , S.313-324
- Nuissel, E.; Siebert, H.; Tietgens, H. u.a. (Hrsg.):** Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Schwerpunkte Professionalisierung, Humor . In: Report, Nr 25/1990
- Nuissel, E.; Siebert, H.; Weinberg, J. u.a. (Hrsg.):** Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Schwerpunktthema: Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung . Münster 1988
- Nuthmann, R.:** Qualifikationsforschung und Bildungspolitik. Entwicklungen und Perspektiven . In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 2/1983
- Oberliesen, R.:** Informations- und kommunikationstechnologische Bildung als curriculare Reform . In: Arbeiten und lernen, H. 47; 1986
- Oelkers, J.:** Erziehen und Unterrichten Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht . Darmstadt 1985
- Offe, C.:** Leistungsprinzip und industrielle Arbeit . Frankfurt/Main 1973
- Offe, C.:** Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Deutscher Bildungsrat Gutachten Bd. 50/ 1. Stuttgart 1975
- Offe, C.:** Leistungsprinzip und industrielle Arbeit . Frankfurt/Main 1970
- Osterwalder, F.:** Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neoklassischen Ökonomik . In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/ 1993 , S.85-110
- Otten, D.:** Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung . Berlin 1973
- Otto, B.:** Gesamtunterricht Vortrag Flugschrift des Berthold Otto-Vereins. Berlin 1913
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes; Siebert, H. W. (Hrsg.):** Report 26 Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Frankfurt/Main 1990
- Parmentier, K.:** Welche Brücke trägt noch Über den Zusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem Eine Orientierungshilfe für die Beratung. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 5/1984
- Parsons, T.:** Beiträge zur soziologischen Theorie . Neuwied 1973
- Parsons, T.:** Sozialstruktur und Persönlichkeit . Frankfurt/Main 1979
- Passé Tietgen, H.; Stieh, H. (Hrsg.):** Betriebliches Handlungslernen und die Rolle des Ausbilders . Wetzlar 1985
- Peege, J.:** Verkaufs- und Büroausbildung zur beruflichen Eingliederung jugendlicher Behinderter In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis . Esslingen 1990 , S.393-408
- Peterßen, W. H.:** Der qualifizierte Ausbilder - Curriculare Vorüberlegungen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Ausbildern In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis . Esslingen 1990 , S.189-204
- Pfaffrath, H. F. u.a. (Hrsg.):** Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim 1987
- Piaget, J.:** Die Äquilibration der kognitiven Strukturen . Stuttgart 1976
- Piazolo, P. H.:** Neue Technologien in der beruflichen Bildung . In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/1985

- Piazolo, P. H.:** Bildung und Beschäftigung Zur Position des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft Bildung und Beschäftigung. Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels. Göttingen 1987
- Picht, G.:** Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation . Freiburg i. Breisgau 1964
- Pleines, J. E. (Hrsg.):** Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie . Würzburg 1987
- Popitz, H. u.a.:** Technik und Industriearbeit . Tübingen 1957
- Preiss, C.:** Humanisierung der Arbeitswelt, technisch-ökonomische Entstehungsbedingungen, theoretische Konzepte und praktische Modelle . Köln 1977
- Prenzel, M.:** Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener . In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1993 , S.239-253
- PROBE; Zenke, K. G.; Schwark, W.:** Projekt Förderung der Berufsreife, Betriebsbefragung in Baden Württemberg in Zusammenarbeit mit Handelskammern: Fragebögen für Ausbilder und Auszubildende, Strukturskizzen. Projektarbeiten an der PH Ludwigsburg u. Freiburg., 1992
- Prognos AG Basel (Hrsg.):** Zum Verständnis von Qualifikation Veränderungen der Personal- u. Qualifikationsanforderungen Die künftige Entwicklung des Arbeitskräfteangebotes (unveröff. Manuskripte). Basel 1991
- Projektgruppe Automation und Qualifikation:** Ist die Bildungsreform am Ende ? In: Demokratische Erziehung 6/1975 .
- Projektgruppe Automation und Qualifikation:** Automation und Entwicklung der Arbeitsbedingungen Argument Sonderbände 1-4 Berlin 1976-1979
- Projektgruppe Automation und Qualifikation:** Bildungsökonomie und Bildungsreform . Berlin 1980
- Purgand, W.:** Die Berufsausbildung der BRD zielt auf einen engagierten, disponiblen und produktiven Facharbeiter . In: Arbeit und Arbeitsrecht, 2/1990
- Rang, A.:** Zur Bedeutung des "Allgemeinen" im Konzept der allgemeinen Bildung . In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1986 , S.477-487
- Rauner, F.:** Technik und Bildung . In: Diskurs. Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft, 10/1985
- Rauner, F.:** Zur Konstitution einer neuen Bildungsidee: "Befähigung zur Technikgestaltung" In : Twisselmann, J. (Hrsg.) u.a.: Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung . Bremen 1987 , S.266 ff
- Rauner, F.:** Zum Zusammenhang von Arbeit, Technik und Bildung . In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/1992 , S.119-137
- Reetz, L.:** Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung . In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H.5/6 1989;
- Reetz, L.; Reitmann, T. (Hrsg.):** Schlüsselqualifikationen, Dokumentation des Symposiums in Hamburg . In: Materialien zur Berufsausbildung, Berufsförderungswerk Hamburg, 1990
- Reutter, G.:** Schlüsselqualifikationen-alter Wein in neuen Schläuchen oder "Eintrittskarte in die schöne neue Welt"? Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes . In: VHS-Kurs- und Lehrgangsdienst; Frankfurt/Main, 23. Lieferung; 1987
- Rexing, H. P.:** Bildung und Beschäftigung . In: Bochumer Wirtschaftswissenschaftliche Studien, 90/1983
- Rheinland Pfalz - Pädagogisches Zentrum (Hrsg.):** Schlüsselqualifikationen im Bereich der berufsbildenden Schulen Bad Kreuznach . In: Pädagogik zeitgemäß, Heft 5/1989
- Riese, H.:** Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland . Wiesbaden 1967
- Robinsohn, S. B.:** Ein Struktur-Konzept für die Curriculum-Entwicklung . In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/ 1969
- Röder, R.:** Personale Fähigkeiten in formalen Welten in: Meisel, K. u.a.: Schlüsselqualifikationen in der Diskussion . In: Berichte, Materialien, Planungshilfen (BMP), Bonn 1989
- Rolff, H. G.:** Qualifikation und Bildung. In Hesse, J.J.; Zöpel, Ch. (Hrsg.): Zukunft und staatliche Verantwortung. Baden-Baden 1987
- Rolff, H. G.; Bauer, K. O.; Klemm, K. u.a. (Hrsg.):** Jahrbuch der Schulentwicklung Band 7 Daten, Beispiele und Perspektiven . München 1992
- Rolff, H. G.; Klemm, K. B. K. O.; Pfeiffer, H. (Hrsg.):** Jahrbuch der Schulentwicklung Band 6 Daten, Beispiele, Perspektiven . München 1990
- Rolff, H. G.:** Bildungspolitik nach der "Wende" Strukturen und notwendige Reformen im Bildungssystem . In: Demokratische Erziehung, 1/1984 , S.28-32
- Rolff, H. G.:** Bildung im Zeitalter der neuen Technologien . Essen 1991
- Ronneberger, F.; Seel, H. J.; Stosberg, M. (Hrsg.):** Autonomes Handeln als personale und gesellschaftliche Aufgabe Ergebnisse aus der Arbeit des Sonderforschungsbereiches 22 für Sozialisations- und Kommunikationsforschung Universität Erlangen-Nürnberg . Opladen 1980
- Rosa, S.; Schart, D.; Sopmmer, K. H. (Hrsg.):** Fächerübergreifende Qualifikationen und betriebliche Aus- und Weiterbildung Abdruck von Referaten des 2. Hochschultages für Ausbilder 1986 und der Referate des 3. Hochschultages 1988 an der Universität . In: Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 5; 1988
- Rosner, S.:** Die Selbstmodernisierung des Industriesystems . Herausforderungen für das Management von Human-Ressourcen . In: Zeitschrift für Personalführung, 1/1991
- Roth, H. (Hrsg.):** Begabung und Lernen Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 4 . Stuttgart 1971
- Roth, L.:** Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft in: Roth, Leo: Pädagogik . München 1991
- Roth, L.:** Allgemeine und berufliche Bildung in: Roth, Leo; Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis . München 1991
- Roth, L. u.a. (Hrsg.):** Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis . München 1991
- Rothe, G.:** Berufsbildungsstufen im mittleren Bereich Begründung einer Systemergänzung durch Einführung von formalen Qualifikationen oberhalb des Facharbeiters . Villingen-Schwenningen 1989
- Rousseau, J. J.; Schmidt, L. Ü. (Hrsg.):** Emil oder über die Erziehung Emile ou de l'éducation . Paderborn 1989
- Ruder, G.:** Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik . In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1989
- Rügemer, W.:** Grundlinien einer neuen Allgemeinbildung. Thesen. In: Demokratische Erziehung, 10/ 1985 , S.30-33
- Rummler, H. M.:** Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von Führungskräften . Frankfurt/Main 1991
- Rutt, T. (Hrsg.):** Wilhelm Dilthey Schriften zur Pädagogik Besorgt von Hans-Hermann Grootzoff und Ulrich Herrmann. Paderborn 1971
- Rutt, T. (Hrsg.):** Schleiermacher. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1983 (3)
- Sauter, E.:** Erwachsenenbildung in Relation zum Arbeitsmarkt in: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 11 . Stuttgart 1984
- Schäfer, A.:** Aufklärung und Verdinglichung Reflexionen zum historisch-systematischen Problemgehalt der Bildungstheorie . Frankfurt/Main 1988
- Schelten, A.:** Einführung in die Berufspädagogik . Stuttgart 1991
- Schepanski, N.; Wompel, M.; Staudt (Prof. Dr.):** Entwicklungsstudie zum Aufbau der Qualifikationsforschung im Sonderforschungsbereich "Neue Informationstechnologien und flexible Arbeitssysteme": ab 1990. Projektarbeiten an der Univ. Bochum, IfA
- Scherer, K. R.; Webb, J.:** The analysis of social skill NATO Conference series, 03 , Human Factors . New York 1980
- Scheuerl, H.:** Pädagogische Anthropologie eine historische Einführung . Stuttgart 1982
- Schiefele, H.:** Brauchen wir eine neue Motivationspädagogik ? In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/1993 S.177-186
- Schlaffke, M.:** Mit Bildung die Zukunft meistern - Die Bedeutung integrierender Konzepte In: Sommer, K.-H.: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis . Esslingen 1990 , S.163-174
- Schlaffke, W.:** Neue Technologien - neue Qualifikationsanforderungen - neue Chancen . Köln 1986
- Schlaffke, W.:** Das Bildungs- und Beschäftigungssystem Perspektiven für die 90er Jahre . In: Wirtschaft und Berufserziehung, 7/ 1987

- Schlaffke, W.:** Bewältigung technischen Fortschritts durch Schlüsselqualifikationen In: Nuissl, E. u. a. (Hrsg.) .In: LFrWb, 22/1988
- Schlaffke, W.; Göbel, U. (Hrsg.):** Berichte zur Bildungspolitik 1987/88 des Instituts der Deutschen Wirtschaft . Köln 1987
- Schleiermacher, F.; Weniger, E.; Schulze, T. (Hrsg.):** Pädagogische Schriften Die Vorlesung aus dem Jahre 1826 Band 1 Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse. Düsseldorf/München 1957
- Schlömerkemper, J.:** Bildung für alle Über das Verhältnis von Egalität und Bildung . In: Die deutsche Schule, 4/1986
- Schmidt, H.:** Arbeit als Gegenstand der Bildung Die Stellung der Arbeitslehre in der vorberuflichen Bildung . In: Bildung und Erziehung, 2/1987
- Schmidt, H.:** Zukunft von Qualifikation und Bildung in: Hesse, J. u. a. (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven . Baden-Baden 1988
- Schmidt, H.; Kutt, K.:** Innovationen im Lernort Betrieb Modellversuche als Innovationsinstrument für Praxis, Forschung und Politik In: Sommer, K. H.: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Esslingen 1990 , S.221-236
- Schmidt, K. D.:** Arbeitsmarkt und Bildungspolitik Kieler Studien 187 . Tübingen 1984
- Schmiel, M.:** Schlüsselqualifikationen als Lernziele in der beruflichen Aus- und Weiterbildung In: Rosa, S. u. a. (Hrsg.): Fächerübergreifende Qualifikationen und betriebliche Aus- und Weiterbildung. Esslingen 1988
- Schmitt, R.:** Berufs-, Qualifikations- und Berufsbildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1968 Eine Analyse von Themen und Schwerpunkten mit besonderer Berücksichtigung der Arbeiten des IAB (Nürnberg) .Darmstadt 1984
- Schneider, J.; Traut, H.:** Berufsorientierung und "Neue Allgemeinbildung" (Thesen) .In: Demokratische Erziehung, 2/1986 , S.30ff
- Schöne, I.:** Ökologische Zusammenhänge -Folgerungen für die Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Weiterbildung in: Meisel, K. u. a.: Schlüsselqualifikationen in der Diskussion . In: Berichte, Materialien, Planungshilfen, Bonn 1989
- Schröder, H.; Univers. Köln-Erziehungswiss. Fakultät (Hrsg.):** Der Begriff der Qualifikation Eine bedeutungsanalytische Studie zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem . Köln 1982
- Schumann, M.:** Die Zukunft der Arbeit Neue Perspektiven für die Bildung . In: Arbeiten und lernen, 59/1988
- Schuster, H. J. (Hrsg.):** Handbuch des Wissenschaftstransfers . Bonn 1990
- Schütte, F.:** Bildung: "Another brick in the wall", oder: Ein Korrektiv im Konzept der Moderne. In: Widersprüche, 15/ 1985
- Schwark, W.:** Hauptschüler im Widerspruch von modernen Produktionssystemen und traditioneller Schulbildung . In: Bildung und Wissenschaft, 1/ 1993 , S.7-15
- Schweitzer, J. u. a. (Hrsg.):** Bildung für eine menschliche Zukunft Solidarität lernen, Technik beherrschen, Frieden sichern, Umwelt gestalten . Weinheim 1986
- Schweres, M.:** Arbeitswissenschaftliche Aspekte neuer Technologien Qualifikatorische Aspekte ? .In: AFA-Informationen, 1/1987
- Semmler, O.; Reyher, L.; Kuehl, J.:** Von Schlüsselqualifikationen zu neuen Berufen mit einem anderen Lernen .In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 111/ 1988;
- Sève, L.:** Marxismus und Theorie der Persönlichkeit Übersetzung aus dem Französischen der 3. Auflage .Frankfurt/Main 1977
- Siebert, H. (Hrsg.):** Identitätslernen in der Diskussion . Bonn 1985
- Siebert, H.:** Bildung im Schatten der Postmoderne. Von Prometheus zu Sisyphos. Frankfurt/M. 1992
- Siebert, H.; Weinberg, J.:** Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Schwerpunktthema "Schlüsselqualifikationen" .In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 22, 12/1988
- Siebert, H.; Weinberg, J. u. a. (Hrsg.):** Schwerpunktthema "Rezepte in der Weiterbildung" . In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 24/1989
- Siebert, H.; Weinberg, J. u. a. (Hrsg.):** Schwerpunktthema "Bildung und Kultur" . In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 23/1989
- Siebert, H.; Weinberg, J. u. a. (Hrsg.):** Schwerpunktthema Lernorte Mit Beiträgen v. E. Nuissel, Ch. Schulze, W. Wittwer, K. I. Rogge, H. T. Jüchter, A. Scheftschick, U. Sauer, M. Oels, H. Siebert .In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 27/1991
- Siebert, H.; Weinberg, J. u. a. (Hrsg.):** Weiterbildung in den neuen Bundesländern, Selbstdarstellungen aus der Forschung Mit Beiträgen v. E. Schlutz, dem Essener Frauenförderungsprojekt, R. Romberg, S. Kade, M. Schmidt, M. Trier, M. v. Fransecky/H. -J . In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 29/1992
- Siemens-Aktiengesellschaft; Borretty, R.; Fink, R. u. a. (Hrsg.):** PETRA - Projekt- und transferorientierte Ausbildung. Grundlagen, Beispiele, Planungs- und Arbeitsunterlagen . Berlin 1988
- Sinnhold, H.:** Ausbildung, Beruf und Arbeitslosigkeit Eine Strukturanalyse der Ausbildung im dualen System und der Beschäftigungschancen junger Fachkräfte . Bielefeld 1988
- Skowronek, H.; Schmied, D. u. a. (Hrsg.):** Forschungstypen und Forschungsstrategien in der Erziehungswissenschaft . Hamburg 1977
- Solzbacher, C.:** Schlüsselqualifikationen: Teil I :Mündig sollen wir sein, doch wie die Welt verstehen? Teil II: Intelligenz mit intelligenten Methoden stark machen . In: Der Arbeitgeber, 7 und 9/1990
- Sommer, K. H. (Hrsg.):** Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorfirmen in der Diskussion (Projekt JUNIORFIRMEN). Esslingen 1985
- Sommer, K. H. (Hrsg.):** Betriebspädagogik in Theorie und Praxis Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag . Esslingen 1990
- Sonntag, K. H.:** Zum Wirkungszusammenhang von Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikation-Implikationen für die Berufsbildungsforschung . In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/1992 , S.138-150
- Sonntag, K.:** Arbeitspsychologische Anwendungsgebiete in der Berufsausbildung Historische und aktuelle Aspekte zum Verhältnis Arbeitspsychologie und Berufsausbildung .In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 7/1986
- Sonntag, K.:** Neue Produktionstechniken und eine defizitäre berufliche Qualifikation Akuter Handlungsbedarf in der beruflichen Aus- und Weiterbildung . In: Arbeit und Beruf, 7/1986
- Sonntag, K.:** Ermittlung von Ausbildungsinhalten im Kontext des technologischen Wandels in der Arbeits- und Berufswelt . In: Psychologie und Praxis, 4/1984
- Sonntag, K. (Hrsg.):** Neue Produktionstechniken und qualifizierte Arbeit Beiträge zur Technik, Arbeitsorganisation, Qualifikation, Personalplanung und -entwicklung in der computerunterstützten Fertigung und Konstruktion . Köln 1985
- Sonntag, K.; Brater, M.; BIBB:** Erprobung kreativer Aufgabenstellungen zur Förderung der Entwicklung Jugendlicher in der betrieblichen Berufsbildung: 1983/03 - 1985/12: Veröff. s. Sonntag, K. 1984-1986. Projektarbeiten an der Gesamthochschule Kassel
- Sonntag, K.; Woherl, H.:** Qualifikationsanforderungen im Flexiblen Fertigungssystem Forschungsbericht zum arbeitspsychologischen Untersuchungsteil . Kassel 1985
- Sozialistisches Büro (Hrsg.):** Widersprüche Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-Gesundheits- und Sozialbereich Mut zur Bildung. In: Widersprüche, 15/ 1985
- Speck, J. (Hrsg.):** Probleme der Curriculum - Forschung Bericht über den 5. Kongreß des Deutschen Institutes für wissenschaftliche Pädagogik, Münster . Münster 1969
- Spiegel - Dokumentation; Augstein, R.; IBA Hamburg und GfK Marktforschung Nürnberg (Hrsg.):** Beruf und Funktion . Hamburg 1990
- Spitzenverbände der Wirtschaft (Hrsg.):** Differenzierung Durchlässigkeit Leistung Bildungspolitische Position der Spitzenverbände der Wirtschaft Strukturmaßnahmen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems. Köln 1992
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung des Landes Bayern; ISB (Hrsg.):** Literaturrecherchen nach Suchbegriffen Arabellastr.1, 8000 München 81 . München 1990
- Stein, G. u. a. (Hrsg.):** Kritische Pädagogik positionen und Kontroversen . Hamburg 1979

- Stingl, J.:** Bildungssystem und Beschäftigungssystem müssen aufeinander bezogen sein Interview mit dem Präsidenten der Bundesanstalt für Arbeit . In: Politische Studien, 256; 1981
- Stoekigt, K. ; Kasperek, P. :** Ermittlung von Qualifikationsbedarf Hamburger Betriebe und Ableitung von Qualifizierungsstrategien für Langzeitarbeitslose Projekt 1990/10 - 1991/03 an der Universität Hamburg.
- Stoof, F.:** Arbeitsmarkt 2000/2010 Veränderungen im Umfeld Beruf/Ausbildung . In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 7/8-1989;
- Stoof, F.:** Exkurs zur Prognosefähigkeit beruflicher Systematiken .In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1990
- Stoof, F.; Weidig, I.:** Der Wandel der Tätigkeitsfelder und Profile bis zum Jahr 2010 .In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1990
- Stratmann, K.:** Vorschläge und Maßnahmen zur Reform der Lehrlingsausbildung In:Herrmann, U.(Hrsg.):Das pädagogische Jahrhundert . Weinheim 1981
- Strunk, G.:** Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1988
- Stulle, P. K.:** Die Aus- und Weiterbildungssituation der 90er Jahre Der Computer als unterstützendes Medium . In: Office Management, 9/1991
- Südwestfunk Baden-Baden, Redaktion Erziehung/Ausbildung ; Hilgenberg, D. u.a.** Die lautlose Reform "Schlüsselqualifikationen" oder eine Lehre für den Beruf von morgen Manuskript der Sendung vom 14.12.1988, 2.Progr. 20.30-21.30 Redaktion Dr.Margret Liede. Baden-Baden 1988
- Sully, G. d.; Schröder-Jänecke, U.:** Frauen und Schlüsselqualifikationen Projektbericht eines Modellversuches der VHS München im Auftrag des Bundesinstitutes für Berufsbildung Berlin (Hrsg.) 1.Teil des Berichtes. München 1987
- Tanguy, L.:** Strukturentwicklung des Bildungssystems Arbeitsmarkt und bildungspolitische Interventionen des Staates in Frankreich (1971-1986) . In: Bildung und Erziehung, 1/1987
- Teichler, U.:** Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem Erfordern die Entwicklungen der achtziger Jahre neue Erklärungsansätze ? Bildung und Beschäftigung.Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandel. Göttingen 1987
- Tenorth, H. E.(Hrsg.):** Allgemeine Bildung Analysen zu ihrer Wirklichkeit,Versuche über ihre Zukunft . München 1986
- Tessaring, M.:** Evaluation von Bildungs- und Qualifikationsprognosen, insbesondere für hochqualifizierte Arbeitskräfte In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 3/ 1980.
- Tessaring, M.:** Tendenzen des Qualifikationsbedarfs in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahre 2010 Implikation der IAB/Prognos-Projektion 1989 für die Qualifikationsstruktur der Arbeitsplätze in Westdeutschland . In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1991
- Tessaring, M.:** Arbeitslosigkeit, Beschäftigung, Qualifikation: Ein Rück- und Ausblick . Stuttgart 1988
- Thiede, U.:** Von "KAIZEN" bis "Lean Production". Vom Sinn und Unsinn der Übernahme japanischer Wirtschaftsstrukturen. In: Japan aktuell, 6/1993
- Thiele, A.:** Chancen für Bildung und Beruf . In: Schule, Wirtschaft, Arbeitswelt, 1/1986
- Tietgens, H.:** Geschichte und aktuelle Diskussion des Begriffs "Schlüsselqualifikationen" .In: Erwachsenenbildung, 36.Jg. 1990
- Tietgens, H.:** Von der Schlüsselqualifikation zur Erschließungskompetenz In:Petsch, H.J.;Tietgens, H. u.a.:Allgemeinbildung und Computer . Bad Heilbrunn 1989
- Tiggelers, K. H.:** Die Relevanz der Qualifikationen Kreativität und Flexibilität für Bildungsprozesse im technischen Wandel . Berlin 1988
- Tiggelers, K. H.; Steffens, H.; Volpert, W.:** Die Relevanz der Qualifikationen Kreativität und Flexibilität für Bildungsprozesse im technischen Wandel: Analyse der Schlüsselqualifikationen und Folgerung für Bildungsprozesse: 1985-1988. Dissertation an der TU Berlin , IfA
- Tillmann, K. J.:** Gewerkschaftliche Perspektiven zukünftiger Bildungspolitik. In: Neue Deutsche Schule, 5/6 Sonderbeilage 1986
- Tillmann, K. J.(Hrsg.):** Schultheorien Mit Beiträgen von W.Klafki, K.Fingerle, G.Auernheimer, M.Brumlik, H.Dauber u.a. Hamburg 1987
- Tippelt, R.(Hrsg.):** Bildung und sozialer Wandel Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950 . Weinheim 1991
- TU Dresden -Institut für Psychologie; Hacker, W.; Heisig, B.:** Mentale Basisprozesse als Schlüsselqualifikationen für die effektive Ausführung geistiger Tätigkeiten: Klärung der Dimensionalität der Merkmalskomplexe "Metakognition und prospektives Gedächtnis" sow. Projektarbeiten an der TU Dresden
- TU München; Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaften:** Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs "Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsschule": Welche Methoden/Verfahren sind besonders dafür geeignet, Schlüsselqualifikationenzu vermitteln ? : 1. Projektarbeiten an der TU München
- Twardy, M.; Wilms, D.; Zeidler, G.:** Innovative Technologien und betriebliche Bildung . In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 8/1985
- Twisselmann, J. u.a.(Hrsg.):** Ende der Aufklärung ? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung . Bremen 1987
- Ulich, E.:** Arbeitswechsel und Aufgabenerweiterung . In: Refa - Nachrichten, 25/1972
- Ulich, E. u.a.(Hrsg.):** Arbeitsform mit Zukunft: Ganzheitlich flexibel statt arbeitsteilig. . Bern 1988
- Ulich, E.:** Arbeitspsychologie . Zürich 1991
- Ulich, E.; Groskurth, P.; Bruggemann, A.(Hrsg.):** Neue Formen der Arbeitsgestaltung Möglichkeiten und Probleme einer Verbesserung der Qualität des Arbeitslebens .Frankfurt/Main 1973
- Ulrich, D.:** Pädagogische Interaktion Theorien erzieherischen Handelns u. sozialen Lernens .Weinheim 1976
- Universität Duisburg - Gesamthochschule Fachbereich Wirtschaftswissenschaften;(Hrsg.):** Erste Teilanalyse einer Betriebsbefragung zum Arbeitskräfte und Qualifikationsbedarf im Zusammenhang mit dem Einsatz computerunterstützter Arbeitsmittel in Duisburg: Forschungsbericht 1 und 2/91 Projektarbeiten an der Universität Duisburg, 1991
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau; Zentralverband Elektrotechnik(Hrsg.):** Handreichungen zur Einführung der neugeordneten industriellen Metall- und Elektroberufe Teil 2, Teil 8, Teil 10 .In: TIBB - Technische Innovation und berufliche Bildung, 2/88;4/88;2/89; 1988/89
- Vilsmeier, F.; Geissler, G.(Hrsg.):** Der Gesamtunterricht . Weinheim 1967
- Volf, M.:** Zukunft der Arbeit, Arbeit der Zukunft Der Arbeitsbegriff bei Marx und seine theologische Wertung .München 1988
- Volpert, W.:** Arbeitswissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildungsforschung .In: Schriften zur Berufsbildungsforschung, Hannover 1973
- Volpert, W.:** Der Zusammenhang zwischen Arbeit und Persönlichkeit aus handlungstheoretischer Sicht In: Großkurth, P. (Hrsg.):Arbeit und Persönlichkeit . Reinbek 1979 , S.21 - 46
- Volpert, W.:** Handlungsstrukturanalyse Ein Beitrag zur Qualifikationsforschung . Köln 1983
- Volpert, W. u.a.:** Verfahren zur Ermittlung von Regulationserfordernissen in der Arbeit . Köln 1983
- Wagenschein, M.:** Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lehrens In Gerner B.(Hrsg.):Das exemplarische Prinzip,Beiträge zur Didaktik der Gegenwart . Darmstadt 1963
- Weilnböck-Buck, I.:** Von der Ausführung zur Gestaltung:Ausbilderweiterbildung im Zeichen eines Paradigmenwechsels in der Berufsausbildung . In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/1992 , S.202-209
- Weinbrenner, P.:** Schlüsselqualifikationen für die politische Bildung an beruflichen Schulen . In: Berufsbildung, 1/1991
- Weinstock, H.:** Die Tragödie des Humanismus Wahrheit und Trug im abendländischen Menschenbild . Heidelberg 1953



- Weinstock, H.:** Realer Humanismus . Heidelberg 1955
- Weisbarth, I.:** Bildungs- und Beschäftigungssystem im Wandel: Analyse der Divergenzen zwischen Anforderungs- und Fähigkeitsprofilen der Mitarbeiter in Klein- und Mittelbetrieben: Europäische Hochschulschriften Reihe 5/. Dissertation an der Universität Frankfurt, 1983
- Weishaupt, H.; Weiss, M.; Re cum, H. v. u.a.:** Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland  
Rahmenbedingungen, Problemlagen, Lösungsstrategien . Baden-Baden 1988
- Weißhuhn, G. (Hrsg.):** Einsatz von Arbeitskräften mit und ohne berufliche Ausbildung . Frankfurt/Main 1989
- Weißhuhn, G.; König, A. (Hrsg.):** Wachstum, Qualifikation und Berufstätigkeit in der Bundesrepublik Deutschland: Erwerbstätige nach Ausbildungsqualifikationen und beruflichen Tätigkeiten 1978-1985 und Szenarien bis zum Jahre 2000 . Berlin 1989
- Weiss, M.:** Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/ 1993 , S.71-84
- Wenger, L.:** Qualifikation als Gegenstand verschiedener Forschungsdisziplinen. Anmerkungen zur Diskussion um Schlüsselqualifikationen, Perspektiven für Betrieb und Schule In: Aschenbrücker/Pleiss (Hrsg.): Menschenführung . Hohengehren 1991 , S.193-208
- Wenger, L.; Wurdack, E.:** Theorie des Arbeitsmarktes und die Entwicklung von Qualifikationsstrategien als Gitterqualifikationen: 1989/01 - 1992/12: s. Wenger, Ludwig, 1991 . Projektarbeiten an der Univ. Frankfurt, Wirtschaftspädagogik
- Wenzel, H.:** Unterricht und Schüleraktivität Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht . Weinheim 1987
- Wenzler, I.:** Allgemeinbildung braucht Gesamtschulen . In: Demokratische Erziehung, 4/ 1986 , S.22-24
- Westhoff, G.:** Ausbildungs- und Berufswege von Jugendlichen nach der Berufsvorbereitung Ergebnisse einer Panel-Erhebung bei Absolventen der Berufsvorbereitung 1980 u.1981 . Berlin 1983
- Westphal-Georgi, U.:** Schlüsselqualifikationen und Realitätsbewältigung .  
In: AFG - Lehrgangsdienst, Blatt 171-175; 1978
- Weymann, A. (Hrsg.):** Bildung und Beschäftigung Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels Soziale Welt, Sonderband 5. Göttingen 1987
- Widmaier, H. P.:** Bildung und Wirtschaftswachstum - Modellstudie zur Bildungsplanung . Villingen 1966
- Wilhelm, T.:** Die Allgemeinbildung ist tot - Es lebe die Allgemeinbildung ! In: Neue Sammlung, 1985
- Willmann, O.:** Didaktik als Bildungslehre . Braunschweig 1909
- Wilsdorf, D.:** Schlüsselqualifikationen Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung . München 1991
- Wittwer, W.:** Berufliche Bildung im Wandel Konsequenzen für die berufliche Ausbildung Ausbildung gestalten 01, Seminar. Weinheim 1992
- Wittwer, W.:** Die neuen Auszubildenden kommen Wie der Beginn der Ausbildung sinnvoll bewältigt werden kann . Weinheim 1992
- Witzgall, E.:** Zur Entwicklung von Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikation in der stoffumwandelnden Produktion-Empirische Befunde und Schlussfolgerungen. In: Berichte zur beruflichen Bildung, 151/1992 , S.151-174
- Woischnik, E.; Kleinschmidt, G.:** Schlüsselqualifikationen und Bildung in Baden - Württemberg . In: Lehren und Lernen, 15. Jg.; 1989 , S.1 - 13
- Wolff, H.:** Das Dienstleistungswachstum, eine moderne Umwegproduktion Überlegungen für die Bedeutung der Dienstleistungen für die gesamtwirtschaftliche Entwicklung . In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1990
- Wolfmeyer, P.:** Bildungsexpansion und Arbeitsmarkt . In: Mitteilungen des Rheinisch-Westfälischen Instituts für Wirtschaftsforschung, 1- 2/1981;
- Womack, J. P.; Jones, D. T.; Roos, D.:** Die zweite Revolution in der Autoindustrie Konsequenzen aus der weltweiten Studie des Massachusetts Institute of Technology . New York/Frankfurt 1992
- Wulf, C. (Hrsg.):** Wörterbuch der Erziehung . München 1974
- Wunder, D.:** Herausforderungen und Perspektiven der Bildungspolitik In: Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft . Weinheim 1986 , S.28-41
- Zabeck, J.:** "Schlüsselqualifikationen - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel . In: WuE, 3/1989
- Zabeck, J.:** Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik In: Heid, H.; Lempert, W.; Zabeck, J. (Hrsg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung . Wiesbaden 1980
- Zabeck, J.:** "Schlüsselqualifikationen" zur Aufklärung eines Sachverhaltes . In: Die Realschule, 9/1988 , S.328-332
- Zabeck, J.:** Schlüsselqualifikationen. - Ein Schlüssel für eine antizipative Berufsausbildung. In Achtenhagen, F. u.a.: Duales System zwischen Tradition und Innovation. In Twardy, M. (Hrsg.). Köln 1991
- Zander, E.:** Gedanken über die Zukunft der Arbeit . In: Refa - Nachrichten, 1/1988
- Zedler, P.:** Stagnation und Bewertungswandel Zu Stand, Entwicklung und Folgen ausbleibender Strukturreformen im Bildungswesen . In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1985
- Zedler, P.; König, E. (Hrsg.):** Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte Fallstudien, Ansätze, Perspektiven . Weinheim 1989
- Zedler, R.:** Neue Techniken - auch neue Berufe . In: Wirtschaft und Berufserziehung, 7/1987
- Zedler, R.:** Computerzeitalter und berufliche Qualifizierung . In: Arbeit und Sozialpolitik, 5/1984
- Zedler, R.:** Moderne Technik Beschäftigung, Akzeptanz und Qualifizierung . In: Arbeit und Sozialpolitik, 2/1986
- Zedler, R.:** Qualifikationsbedarf und Weiterbildung . In: Arbeit und Sozialpolitik, Heft 8-9/1987
- Zedler, R.:** Veränderte Arbeitswelt, neue Anforderungen an die Schulen . Köln 1990
- Zedler, R.; Schlaffke, W. (Hrsg.):** Technik und Bildung . Köln 1985
- Zenke, K. G.:** Über den Zusammenhang von elterlicher Arbeitslosigkeit und Schulleistungen der Kinder . In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 1/1991
- Zenke, K. G.:** Arbeitslosigkeit als Jugendgefährdung . In: Kind Jugend Gesellschaft, 1/1991
- Zenke, K. G.:** Mittlerer Bildungsabschluss für Lehrlinge mit Hauptschulabschluss nach "9+3" Ein echter Beitrag zur Aufwertung berufsbezogener Bildung ? . In: Realschule, 1/1985
- Zenke, K. G. P R O B E ,** Projekt Förderung der Berufsreife, durchgef. von der PH Freiburg (Prof. Dr. W. Schwark) und der PH Ludwigsburg (Prof. Dr. K. G. Zenke) : Zusammen mit den Handelskammern: Mittlerer Neckar und Südlischer Schwarzwald. Betriebsbefragung, 1992
- Zenke, K. G.:** Pädagogik - kritische Instanz der Bildungspolitik . München 1972
- Zenke, K. G.:** Bildungspolitische Lektionen aus Fernost ? Zur Problematik des interkulturellen Bildungstransfers . In: Neue Sammlung, 3/1992
- Zentrum Bildungsforschung Konstanz; Fauser, R.; Schreiber Norbert (Hrsg.):** Bildungsstrategien und Beschäftigungssituation: Eine Problemstudie mit empirischen Untersuchungen bei Eltern und Hauptschülern: Abschlussbericht. Projektarbeiten an der Universität Konstanz, 1980
- Zubke, F. (Hrsg.); Klafki, W.:** Politische Pädagogik. Gleichheit, Ungleichheit und Erziehung, ein Zentralproblem der Erziehungstheorie Schleiermachers . Weinheim 1990

### Zum Autor des Studienheftes 11

Dr. Rainer M. Bodensohn, Dipl. Päd. ist Akademischer Oberrat im Fachbereich Erziehungswissenschaften am Institut für Allgemeine Didaktik der Universität Koblenz-Landau in Landau, Im Fort 7, 76829 Landau / Pfalz  
Tel.u. Fax: 0049 (0) 6341- 81657 privat

**Tel.: 0049 (0) 6341 - 92417-4 /5/ 6 Fax: - 9241 988**

Schulpraktische Studien in Landau Mail: bodensoh@uni-landau.de



#### **Dr. Rainer Bodensohn**

- Jahrgang 1953
- Schulbildung bis zum Abitur 1971 in Baden-Württemberg
- Studium der Geographie, Englisch, Erziehungswissenschaften, Erwachsenenbildung und Schulpädagogik des Primar- und Sekundarbereichs

1972-1982	Studium in Freiburg, London und Tübingen
1976-1978	Vorbereitungsdienst in Baden-Württemberg
1978-1997	ohne Unterbrechung Lehrer an GS, HS, So und RS in Baden-Württemberg
1991-1993	Promotion im Landesfördermodell
1986 - 1991	Berufsausbildung in einem US-Berufsverband, zuletzt am Europ. Coll. in Cannes, 1992-1999 Master Sc. Diver Trainer
1992-1996	2-6 h Lehraufträge an der PH Ludwigsburg
1994-1995	Wissenschaftlicher Mitarbeiter PHL
1997-	Akademischer Mitarbeiter der Uni in Landau Arbeitsbereiche:Allg. Pädagogik, Schulpädagogik, Betriebspädagogik
ab 1998	Leiter der Schulpraktischen Studien der Universität in Landau

Arbeitsschwerpunkte:

- Schulpraktische Studien
- Schulpädagogik des Primar- und Sekundarbereiches
- Didaktik und Bildungsökonomie
- Lehrer/innen - Kompetenzen
- Überschneidungen von Schul- und Betriebspädagogik

---

**Forschungsschwerpunkt: Beitrag Schulpraktischer Studien zur Berufsreife von Lehrerinnen und Lehrern**

---

Rainer Michael Bodensohn: Schlüsselqualifikationen Ein uneingelöstes Konzept der Bildungsreform. Genese, Konnotationen, Kritik, Weiterentwicklungen. Beispiele didaktisch-methodischer Anwendungen in Betrieben  
**Studienheft 11**  
 3. Auflage 2001

*"Es ist für Erzieher und Erziehungswissenschaftler offenbar schwer, sich der Faszination des Begriffs 'Schlüsselqualifikation' zu entziehen, denn er verspricht die Erfüllung jenes alten Pädagogentraums, Menschen könnten mit einem begrenzten Set von Instrumenten ausgestattet werden, mittels dessen sie die Fähigkeiten erlangen, mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und noch unbekanntenen Pforten zu öffnen, durch die sie ihren Lebensweg lenken wollen, oder um ihrer Existenzsicherung willen lenken müssen."*<sup>318</sup>

Die drei didaktischen Arbeitsbegriffe „Aufklärung, Antizipation und Emanzipation“ werden im Studienheft 11 bei der Bearbeitung der Schlüsselqualifikationen in bedeutsam erachteten Ausschnitten konkretisiert. Der Entwurf des Comenius, Schule solle nicht „...zu einer Scheingelehrsamkeit, sondern zu wahrer, nicht zu oberflächlicher, sondern zu gründlicher Wissenschaft“ bilden, „d. h. dass das vernünftige Wesen, der Mensch, sich gewöhnen soll, sich nicht von Fremder, sondern von eigener Vernunft leiten zu lassen und nicht nur fremde Ansichten von Dingen in Büchern zu lesen, und zu verstehen oder auch im Gedächtnis zu behalten und wieder vorzutragen, sondern selbst bis zu den Wurzeln der Dinge vorzudringen und sich ihren richtigen Sinn und Gebrauch anzueignen“<sup>319</sup> erscheint nur einlösbar, wenn sich die Didaktik im Sinne Diltheys konsequent dem Leben und dessen Problemlagen zuwendet. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen kann zu Aufklärung, Antizipation und Emanzipation nur einen ausschnittshaften Beitrag leisten und führt Heilssuchende u. U. in die Irre.

**Erst durch ethische, soziale, ökologische, gesellschaftlich-politische etc. Konkretionen erwächst pädagogische und didaktische Legitimation, die über den begrenzten Horizont technischer Rationalität hinausgeht.**

Das unreflektierte Weiterreichen der Schlüssel-Metapher in andere pädagogische und didaktische Konzepte transportiert u. U. alle jene Schwächen der Verheißung, die sich bereits im Ansatz für „Aufklärung“ als hinderlich erwiesen haben. Andere Kategorien werden benötigt, um im Sinne Schleiermachers die Erziehung so einzurichten „dass beides in möglicher Zusammenstimmung sei, dass die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“<sup>320</sup>. Diese Kategorien wurden seit vielen Generationen im kategorialen Bereich der **Bildung** und der **Arbeit** vermutet. Einzelnen, die didaktische Arbeit befördernden Aspekten dieser Kategorien sind die Studienhefte 10 und 12 gewidmet.

<sup>318</sup> Zabeck, J.: Schlüsselqualifikationen - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung (WuE) 3/89, S. 78

<sup>319</sup> Comenius, J. A.: Didaktika Magna. Berlin (Ost) 1961 S. 107 (Hervorh. Bodensohn) Nicht zu vergessen: Comenius schreibt sein Programm auf dem Hintergrund einer bestimmten Sicht von Welt, Mensch und Frömmigkeit. Aber ist die heutige Didaktik auf diesem Wege denn ein Stück weiter gekommen und welche Entwürfe im Vergleich dazu stellt sie auf die Beine?

<sup>320</sup> Rutt, Th. (Hrsg.): Schleiermacher. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1983(3) S.64 (Hervorh.i.Orig.)